

***Die Schullaufbahnentscheidung in der Grundschule  
aus der Perspektive von Kindern***

**Dissertation**

**zur Erlangung des akademischen Grades**

**doctor philosophiae (Dr. phil.)**

**vorgelegt dem Rat der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena  
von Diplom-Pädagogin Claudia Griesse  
geboren am 09.08.1967 in Bernburg**

## **Gutachter**

- 1. Prof. Dr. Roland Merten, Friedrich-Schiller-Universität Jena**
- 2. Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen**

**Tag der mündlichen Prüfung: 26.02.2018**

## **Inhalt**

<b>1</b>	<b>Schulwahl, Schullaufbahnentscheidung – Kinder kommen zu Wort.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Institutionelle Herausbildung von Schule.....</b>	<b>8</b>
2.1	Entwicklung des niederen Schulwesens.....	9
2.2	Entwicklung der höheren Bildung .....	19
<b>3</b>	<b>Das Schulsystem in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989 .....</b>	<b>30</b>
3.1	Das Schulsystem in der DDR.....	33
3.2	Das Schulsystem in der BRD .....	36
<b>4</b>	<b>Das Schulsystem in Thüringen ab 1991 .....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>Übergänge als normative Situationen und kritische Lebensereignisse .....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>Das Kind als Gestalter seiner Umwelt .....</b>	<b>52</b>
<b>7</b>	<b>Forschungsansätze und Befunde .....</b>	<b>57</b>
7.1	Forschungsstand zu Übergängen in die Sekundarstufe .....	57
7.2	Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern.....	64
<b>8</b>	<b>Erkenntnisinteresse und Methode.....</b>	<b>68</b>
8.1	Fragestellung .....	68
8.2	Untersuchungsbereich .....	69
8.3	Methodisches Vorgehen .....	70
<b>9</b>	<b>Die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode.....</b>	<b>73</b>
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen .....	73
9.2	Arbeitsschritte der Textinterpretation .....	74
9.2.1	Thematischer Verlauf .....	74
9.2.2	Formulierende Interpretation .....	75
9.2.3	Reflektierende Interpretation .....	75
9.2.4	Diskursbeschreibung – Falldarstellung.....	77
9.2.5	Typenbildung .....	78
<b>10</b>	<b>Fallanalysen .....</b>	<b>80</b>
10.1	Zukünftige Gymnasiasten.....	82
10.1.1	Fallanalyse „Coolgang“ .....	82

10.1.2	Fallanalyse „Gymikids“ .....	103
10.1.3	Fallanalyse „Trixi“ .....	125
10.1.4	Fallanalyse „Gymnasien der Mädchen“ .....	151
10.2	Zukünftige Gymnasiasten und Regelschüler .....	184
10.2.1	Fallanalyse „Klassengang“ .....	184
10.2.2	Fallanalyse „Appalusa“ .....	207
10.3	Zukünftige Regelschüler .....	232
10.3.1	Fallanalyse „Einsiedler“ .....	232
10.3.2	Fallanalyse „Pokeclub“ .....	275
<b>11</b>	<b>Bearbeitungsformen der Schulwahl.....</b>	<b>317</b>
11.1	Selbstverortung der Kinder im Entscheidungsprozess.....	318
11.1.1	Identifikation mit dem zukünftigen Gymnasium „Ich hab das auch allein entschieden meine Eltern finden das auch gut.“ .....	318
11.1.2	Einsichtige Übernahme der Argumente der Eltern: „Das ist das Beste“ .....	320
11.1.3	Keine Identifikation mit dem zukünftigen Gymnasium: „Meine Eltern haben mich überredet“ .....	323
11.2	Perspektive auf die Peergroup und den Freundeskreis .....	325
<b>12</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und Ausblick.....</b>	<b>330</b>
<b>13</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>337</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>339</b>

## **1 Schulwahl, Schullaufbahnentscheidung – Kinder kommen zu Wort**

Auf Grund des gegliederten Schulsystems in Deutschland erfolgt nach vier Jahren Grundschule, in wenigen Bundesländern – wie Berlin und Brandenburg- nach der 6. Klasse, ein Wechsel der Kinder in die verschiedenen Schularten und –formen der Sekundarstufe I. Das bedeutet, in den meisten Bundesländern werden weitreichende Entscheidungen im Hinblick auf die Schulbildung schon nach weniger als vier Jahren Schulzeit getroffen. Weitreichend unter anderem deshalb, „da in unserer Gesellschaft die Schule bei der Verteilung der Qualifikations- und Berechtigungsnachweise eine Monopolstellung inne hat“ (Ulich, 1993, S. 21). Die Verteilung von Berechtigungen erfolgt nach meritokratischen, d.h. nach leistungsbezogenen Prinzipien, um effiziente homogene Lerngruppen zu reproduzieren. Infolge dieser Entscheidung werden divergente Bildungskarrieren und Lebensperspektiven eröffnet bzw. verschlossen.

Die Entscheidung für eine Schule in der Sekundarstufe I wird von länderspezifischen schulgesetzlichen Regularien, institutionellen Standards und definierten Übertrittsvoraussetzungen in Form von Einschätzungs-, Diagnose- oder Testverfahren gerahmt. Zudem wird das Ergebnis von dem familiären Status sowie der generationsübergreifenden Beziehungen getragen. Gleichzeitig werden gesellschaftliche Konstellationen berücksichtigt. Im Zusammenspiel und den Wechselwirkungen der Einflussfaktoren stellt sich die Bildungsentscheidung als ein interaktiver Prozess dar, der von den Akteuren verschieden betrachtet und interpretiert wird. Das Ziel der Eltern, für ihre Kinder den aussichtsreichsten Bildungsabschluss zu ermöglichen, stellt hohe Erwartungen an sie selbst und an ihre Kinder, die über die generative Beziehung ausgehandelt werden. Das Ergebnis der Entscheidung ist individuell. Dem Prozess der Entscheidung liegt das Habituskonzept nach Bourdieu (1982) zu Grunde. Nach diesem entwickeln sich z.B. Bildungsambitionen über soziale Kategorien wie dem Geschlecht, dem Bildungsstatus, der Milieuzugehörigkeit oder der Ethnizität. Die in ähnlichen oder gleichen sozialen Kategorien und Gruppen gemachten Erfahrungen nähern sich an und bringen Verhaltensweisen, Einstellungen oder Handlungsmodi hervor, die über den Habitus symbolisch herausgestellt werden bzw. die das Individuum verinnerlicht. Über diese Verinnerlichung wird eine Gruppenzugehörigkeit hergestellt, in der Haltungen geteilt werden, die sich selbst dann noch in Handlungsvollzügen zeigt, wenn einige soziale Kategorien sich verändert ha-

ben. Heranwachsende können sich der Weitergabe des kulturellen Kapitals ihrer Familien nicht entziehen. Über z.B. Erziehungspraktiken, Rituale, allgemeine Handlungsabläufe werden ihnen die Familienkultur vermittelt und selbstverständlich wirkende gruppenspezifische Denk- und Handlungsmuster sowie Gewohnheiten ausgebildet. Es geht dabei nicht um die einfache Übernahme der Praktiken, sondern um die Verinnerlichung. Ein wesentlicher Faktor stellt dabei die eigene Handlungs- und Einflussmöglichkeit dar. Über die eigene Beteiligung, die Äußerung von eigenen Ideen und Anregungen, den Vorschlag von Handlungsoptionen oder darüber das Stellen von Fragen, wird sich selbstständig mit Sachverhalten, Anforderungen oder Vorstellungen auseinandergesetzt und sinnvoll in die Lebensbezüge integriert. Kindern kann dies umso mehr gelingen, wenn ihnen Erwachsene die Möglichkeit geben sich zu beteiligen, also partizipatorisch teilzuhaben.

Partizipatorische Prozesse durchdringen die verschiedensten gesellschaftlichen Systeme und Subsysteme. Im Subsystem der Kinder- und Jugendhilfe, meinem Arbeitsbereich, wurde die Umsetzung der Partizipation insbesondere gesetzlich verankert. Für Familien kann es nicht kategorisch vorgeschrieben werden. Über mit den gewandelten Blick auf Kinder, bemühen sich Eltern, ihre Kinder in Lebensbezüge einzubeziehen, deren Meinung zu hören und sie an verschiedenen innerfamiliären und gesellschaftlichen Prozessen teilhaben zu lassen. In den Familien kann die Wahl der weiterführenden Schule partizipatorisch umgesetzt werden, da neben den Erfahrungen und Erinnerungen der Eltern, die Wünsche und Vorstellungen der Kinder einbezogen werden können.

In der Schnittmenge der komplexen und in sich verwobenen Kriterien der Schullaufbahnt-scheidung sowie in der Familienzugehörigkeit einer oder mehrerer Gruppen geht es um den weiteren Lebensweg des Kindes. Ob es sich dabei als Objekt oder Subjekt der Entscheidung begreift, ist nicht einfach über die Bezugnahme partizipatorischer Methoden sicherzustellen. Die Verarbeitung des Prozesses aus Kindersicht sollte auch im Hinblick auf das Ergebnis genauer betrachtet werden. Daher soll ihre Perspektive, in subjekttheoretischer Hinsicht, zum Prozess der Wahl der weiterführenden Schule in dieser Arbeit in den Fokus gestellt werden. Die Frage nach ihrer Beteiligung stellt sich dabei ebenso wie die nach Einflussfaktoren, die deutungsorientierend sowie handlungsleitend wirken.

Die Arbeit ist in einen Theorie- und Forschungsteil gegliedert.

In der rund 300-jährigen Geschichte von Schule bestanden unterschiedliche schulische Kontexte, die über Gruppen- und Klassenzugehörigkeit definiert wurden. Ein Ausfluss dessen ist u.a. in der noch heute bestehenden Gliedrigkeit des Schulsystems zu sehen. Wie die Ausgestaltung dahingehend verlief und Schule in Deutschland, vorrangig im preußischen Teil, als Institution hervorgebracht wurde, wird in den Kapiteln zwei bis vier ergründet. Es wird herausgearbeitet, welche Bedingungen und Wirkmechanismen daran beteiligt waren. Gezeigt wird, wie über die sich veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse und politischen Kräfte der Auf- und Ausbau des Schulsystems entworfen, realisiert und weiterentwickelt wurde, ohne dass es zu einem Bruch in der Herausbildung der Dreigliedrigkeit auf dem Gebiet der Bundesrepublik kam. Als Gegenentwurf wird das Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik mit spezifischen Haltungen und politischen Grundsätzen beschrieben, aus dem nach 1990 im Freistaat Thüringen ein an das bundesrepublikanische orientierte Schulsystem adaptiert wurde.

Im fünften Kapitel werden die Schwierigkeiten von Übergängen erörtert, die sowohl entwicklungslogische als auch systembedingte Konstrukte betrachtet werden, in denen Statusveränderungen sowie unterstützende bzw. erschwerende Begleiterscheinungen eintreten werden. Begleitende Umstände beim Wechsel in andersartige Statuspassagen werden hinsichtlich des Schulübertritts betrachtet.

Die sich veränderten Kindheitsbilder spiegeln den Stellenwert des Kindes in der jeweiligen Epoche wider. Dabei hat sich die Wahrnehmung der Erwachsenen auf das Kind zu einer Betrachtungsweise entwickelt, in der das Kind als selbstagierendes Subjekt betrachtet wird. In gesellschaftlichen und familiären Systemen wird dem Kind ein höheres Maß an Beteiligung zugesprochen und umgesetzt. Die daraus resultierenden Wirkungen auf das familiäre Zusammenleben und der Eltern-Kind-Interaktion ist Gegenstand des sechsten Kapitels.

Im Kapitel sieben werden Forschungsbefunde im Zusammenhang mit dem Schulübergang in die Sekundarstufe I als auch zu Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern dargestellt. Die Datenlage zum Übergang setzt sich aus quantitativen und qualitativen Studien zusammen. Insbesondere in den vergangenen 10 Jahren ist darüber in einem höheren Maß qualitativ geforscht worden. Dabei kamen auch die Kinder selbst zu Wort. Aus den erprobten Grup-

pendiskussionsverfahren mit Kindern leiten sich neben den Forschungsergebnissen ebenso methodische Vorgehensweisen im Verfahren mit Kindern ab.

Die zentrale Forschungsfrage und das methodische Vorgehen im Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument bilden sich im achten Kapitel ab, an das sich die Vorstellung der dokumentarischen Interpretation als verwendete methodische Vorgehensweise anschließt.

Das zehnte Kapitel widmet sich den acht Fallanalysen. Die Herausarbeitung ihrer zentralen Themen, in denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen extrahiert werden, wird ausführlich nachgezeichnet. Darin eingeschlossen ist die komparative Analyse, die zu den typischen Mustern in der Vorortung der Kinder hinsichtlich der weiterführenden Schule führt (Kapitel 11). Darüber hinaus werden zentrale Befunde bezogen auf die Peer-group zusammengefasst.

Abschließend werden im zwölften Kapitel die Ergebnisse im Zusammenhang mit anderen Forschungen und Studien betrachtet sowie Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ergebnisse, kritischer Forschungsaspekte und erweiterter Forschungsfragen gezogen.

In der Arbeit werden mit dem generischen Maskulinum beide Geschlechter einbezogen. An den Stellen, an denen die feminine Form zum Verständnis relevant und für die Analyse- und Ergebnisdarstellung notwendig ist, wird es in der Formulierung abgebildet.



## 2 Institutionelle Herausbildung von Schule

Die Praxis und Theorie der Schulentwicklung steht stets in Verbindung mit den aktuellen politischen und ökonomischen Prämissen.

Aus historischer Sicht, rückblickend bis in das Mittelalter, war schulische Bildung von dem zu unterscheiden, zu dem sie sich bis zur Gegenwart entwickelt hat.

Zu Beginn ist zu differenzieren von „schriftliche Bildung“ (Blankertz, 1982, S. 14), dem Bildungsweg für den Gelehrten in Theologie, Medizin und Jura sowie dem „nichtschriftliche(n) Bildungswege“ (ebenda), die Rittern, Kaufleuten, Handwerkern als auch dem einfachen (Bauern-)Volk zugänglich war. Jede Gruppe gab dabei, die für ihren Stand relevanten Erfahrungen, Muster und Praxis weiter. Für die angehenden Gelehrten, die über ein feststehendes Curriculum, dem „Septem artes liberales“<sup>1</sup> (ebenda), an ihre berufliche Aufgabe herangeführt wurden, stand die Möglichkeit offen, über die Universitäten den hohen akademischen Grad eines „Magisters“ bzw. eine „Doktor-Promotion“ (ebenda, S. 16) in den Fakultäten Theologie, Medizin und Jura zu erlangen.

Über diese standesabhängigen und geburtsrechtlichen Zugangsberechtigungen wird per se die einfache Bevölkerung zu anderen Formen der Bildung gedrängt. Diese zeigte sich in der kirchengebundenen Unterweisung in den Grundfragen des christlichen Glaubens und Sitten als auch in der konfessionsgebundenen Bildung in Wort und Schrift. Indes geschah dies auf dem Hintergrund, die Macht und den Einfluss des Adels und der Landesherren aufrechtzuerhalten und gleichzeitig den Entwicklungen im Staat zu folgen, um ebenso darin weiterhin Geltung zu besitzen. In der sich entwickelten Gesellschaftsform im 16. Jahrhundert, die des Absolutismus, bildete sich ein verändertes Handels- und Staatswesen heraus. Die Vermittlung von erforderlichem Wissen entsprechend der ständischen Ordnung passte sich dem an. Die ständische und häusliche Ausbildung von Fähig- und Fertigkeiten wurde zu Gunsten von „einem innen- und wirtschaftspolitischen Faktor staatlicher Machtentfaltung“ (Kemper, 2001, S.10) zurückgedrängt. Schulischer Unterricht und Schulpolitik wurde offensichtlicher den Interessen des Staates unterworfen.

---

<sup>1</sup> SEPTEM ARTES LIBERALES

Die sieben freien Künste setzten sich aus dem Trivium, zu dem die Disziplinen: Grammatik, Dialektik (Logik) und Rhetorik gehörten sowie dem Quadrivium, welches die Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie beinhaltete, zusammen (vgl. Dolch, 1971, S. 121).

Ausgehend von einem im 16. Jahrhundert existierenden Territorialstaat musste auf veränderte wirtschaftliche und territoriale Grundlagen reagiert, andere (Staats-)Strukturen umgesetzt und das vorherrschende Menschenbild überdacht werden. In diesem Entwicklungsprozess erlangte die Schule sowohl im niederen als auch im höheren Schulwesen als staatlich diktierte Institution immer mehr an Bedeutung, selbst wenn weder in ihren Anfängen noch in den Folgezeiten die proklamierten Verordnungen, Erlasse oder Reglements noch nicht einmal ansatzweise umgesetzt werden konnten.

In den folgenden Kapiteln wird die Entwicklung der Schule zur Institution im niederen und höheren Schulwesen mit den gegebenen Bedingungen, Voraussetzungen und Steuerungsmechanismen erörtert. Neben dem sich herausbildenden Einrichtungscharakter wird der Erziehungs- und Bildungscharakter umrissen.

Es wird versucht die Entwicklung im preußischen Staat und ergänzend teilweise die in südlichen Territorien wie Sachsen und Bayern zu erfassen.

## **2.1 Entwicklung des niederen Schulwesens**

„[In den Schulen] möge die arme, unwissende Jugend züchtig gehalten werden, die zehn Gebote Gottes lernen, den Glauben, das Vaterunser [und] die Sakramente Christi mit der Auslegung, soweit sie den Kindern, dienen. Außerdem [mögen sie] lernen, lateinische Psalmen zu singen und alle Tage aus der Schrift lateinische Lektionen zu lesen. Dazu ist die Schulkunst, daß man lerne, solches zu verstehen. Aber nicht alleine dazu, , sondern auch daß daraus mit der Zeit gute Schulmeister werden, gute Prediger, gute Rechtsverständige, gute Ärzte, gute Gottesfürchtige; [daß] züchtige, ehrliche, redliche, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger [werden], die so fortan ihre Kinder zum Besten zu halten vermögen und so fortan die Kindeskindern.“ (Dietrich/Klink, 1972, S. 7)

Der Auszug aus der Braunschweiger Schulordnung von 1528 beschreibt sehr treffend, wozu Schule gehalten wurde, welche Absichten im Vordergrund standen und mit welchen Lerninhalten die Kinder bedacht wurden, als Erziehungsanstalt, in denen sie „zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen“ (ebenda, S. 64), wie es ca. 150 Jahre später ebenso in der Gothaischen Schulordnung in der Fassung aus dem Jahr 1672 heißt. Schule wurde gehalten, um fromme, ergebene, nach christlichen Tugenden lebende Untertanen in den Fürsten- und Herzogtümern heranzubilden, die mit Fleiß und umsichtig einen ordentlichen, den Fürstentümern nicht schädigenden Broterwerb nachgehen.

Die Durchsetzung der Schul- und Unterrichtspflicht wurde im 16. Jahrhundert in deutschen Fürsten- und Herzogtümern von den jeweiligen Herrschern unterschiedlich vorangetrieben. Es entstanden verschiedene Schulordnungen: eine der ersten von 1528; die Braunschweiger Schulordnung. Allen gemein war die Einhaltung der Unterrichtspflicht, nicht unbedingt der Schulpflicht. Das bedeutet, die Unterrichtung ihrer Kinder konnten die Eltern selbst organisieren. Wer es sich leisten konnte, Privat- oder Hauslehrer zu bezahlen, musste sein Kind nicht in eine der verschiedenen entstandenen niederen Schulen<sup>2</sup> schicken. Schule in Form eines Gebäudes/eines räumlichen Konstrukts war demnach vom Unterricht abgekoppelt und es kann faktisch nur von einer „bedingten *Schulpflicht*“ (Reyer, 2006, S. 29) gesprochen werden, obgleich die Weimarische Schulordnung von 1619 die Eltern nötigte, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Andererseits konnte „auch bei Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit“ (Dietrich/Klink, 1972, S. 37) die Pflicht durchgesetzt werden. Für Brandenburg-Preußen als auch in Bayern wurden mehrere verschiedene Schulverordnungen (Königlicher General Edict 1717; Generallandschulreglement 1763; Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten –Schulartikel- 1794; verschiedene Schulordnungen von 1774, 1777, 1782 in Bayern) (vgl. Bosse, 2012, S. 60 ff.) verabschiedet, die die Schulpflicht im Elementar- und Volksschulwesen<sup>3</sup> proklamierten. Weder die Schul- noch die Unterrichtspflicht konnte flächendeckend durchgesetzt werden. Ein Grund hierfür war, dass nicht überall Schulen unterhalten werden konnten. Die räumliche, sächliche und personelle Ausstattung blieb aus Mangel an Geld hinter dem in den Erlässen Angeordneten zurück. Denn für die Aus- und Durchführung des Schulwesens waren die Gemeinden und Städte verantwortlich. Es bestand von Beginn an eine Trennung von Anordnung durch den Staat und Durchführung durch Gemeinde und Städte. Letztere finanzierten in Verbindung mit dem zu zahlenden Schulgeld der Eltern die Schulen, eingeschlossen das Personal, die Lehrmittel und das Gebäude. Der Staat beteiligte sich minimal daran, obgleich er darüber verfügte, was gelehrt und gelernt wird bzw. er kontrollierte, ob Gesetze umgesetzt wurden<sup>4</sup>. Am Beispiel von Preußen betrug der Beitrag des Staates an der Unterhaltung des Konstrukts Schule selbst noch um 1850 nur ca. 5 Prozent

---

<sup>2</sup> Verschiedene Schulbezeichnungen, z.B. Klipp-, Armen-, Sonntags-, Kirchspiel-, Trivial-, Volks-, Elementar-, Heck-, Industrieschule (vgl. Reyher, 2006, S. 28)

<sup>3</sup> Der Begriff Volksschule setzte sich im 18. Jahrhundert im protestantischen Norden; der Begriff Elementarschule im katholischen Süden der deutschen Staaten durch.

<sup>4</sup> Zum Beispiel in den Schulartikeln des Preußischen Landrechts von 1794; § 2: „Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden“ (Dietrich/Klink, 1972, S. 161)

(vgl. Reyer, 2006, S. 33). Dementsprechend war der Anteil der Schüler verglichen mit dem der schulpflichtigen Kinder gering, insbesondere in Preußen. Etwas über die Hälfte der schulpflichtigen Kinder gingen 1816 auf eine Elementarschule, 30 Jahre später lag die Quote bei etwas über dreiviertel und bis 1871 stieg sie auf 86,3 Prozent (vgl. Friedrich, 1987, S. 127). Hingegen in Sachsen die Quote der schulpflichtigen Kinder, die den Elementarschulbereich besuchten, um 1816 schon über 80 Prozent erreichte (vgl. ebenda).

Der Einfluss des Staates auf die Schulordnung hängt eng mit der 1642 verfassten „Gothaische Schulordnung“ für die Elementarschule zusammen, auch wenn diese sich zunächst auf das Herzogtum Sachsen-Gotha-Altenburg beschränkt. Erstmals entstand eine Schulordnung<sup>5</sup> unabhängig von einem Kirchendekret und bei Privat- oder Hausunterricht diese Schulordnung zugrunde gelegt wird.<sup>6</sup> Gleichzeitig wurden pädagogische Gesichtspunkte, wie Unterricht in den einzelnen Stufen gestaltet und was gelehrt werden soll, noch ausführlicher als in der „Weimarschen Schulordnung“ beschrieben. So wurden die Kinder in der unteren, mittleren und oberen Klasse jeweils 3 Stunden Vor- und Nachmittag unterrichtet (vgl. Dietrich/Klink, 1972, S. 65). Diese Struktur in Klassen und temporalen Unterricht konnte für die damalige Zeit als reformistischer Ansatz betrachtet werden, der als Vorbild für viele protestantisch ausgerichteten Staaten diente und sich nach und nach auf die deutschen Herzog- und Fürstentümer ausbreitete. Im 18. Jahrhundert setzte sich in den Schulordnungen theoretisch der Schulbesuch für Kinder ab 5/6 Jahre bis zum 12./14. Lebensjahr durch. Prüfungen waren am Ende der Schulzeit nicht vorgesehen. Ziel des Unterrichts war das Vermitteln von Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen sowie Religion, um gemäß Allgemeinem Landrecht von 1794, „die einem jedem vernünftigen Menschen seines Standes notwendige Kenntnisse“ (ebenda, S. 165) beizubringen. Die höheren Kenntnissgewinne und Fähigkeiten der Kinder wurden in altersgemischten Gruppen (Dortmund 1823) oder in Haufen (Württembergische Schulordnung 1559; General-Landschulreglement 1763) unterschieden, die in der Regel in einem Raum und von einer Person unterrichtet worden sind. Die Lehrer-Schüler-Relation

---

<sup>5</sup> Bildungsgeschichtlich ist diese auch unter dem Namen „Schulmethodus“ (Reyer, 2006, S. 30) bekannt, da in der Schulordnung gegliedert nach Klassenstufe (von unterer, mittlerer bis oberer Klasse) beschrieben steht, wie (Lehrmethodik) und was (Lehrplan) gelehrt und gelernt wird.

<sup>6</sup> Kapitel I; 2. Dafern [=sofern] aber etliche Eltern die Mittel haben, Privat-Praeceptores zu halten, ist ihnen zwar unverwehrt, (...), jedoch, daß dieselben allerdings auch an diese Ordnung gebunden werden sollen.“ (Dietrich/Klink, 1972, S. 64 f.)

schwankt. In Preußen liegt sie zu Beginn und Ende des 19. Jahrhunderts bei durchschnittlich 1:62, wobei zwischenzeitlich um Mitte des 19. Jahrhunderts die Quote auf durchschnittlich 1: 90 stieg (vgl. Reyer, 2006, S. 42 f.; Sauer, 1998, S. 74).

Obgleich die Notwendigkeit und der Nutzen der Elementar- und Volksschule erkannt wurden und daraufhin immer wieder Verbesserungen (z.B. Anpassung der Schulzeiten an Arbeitsrhythmen der Landbevölkerung) angestrebt worden sind, um die Einhaltung und Durchsetzung der Schulpflicht zu gewähren, sind diese Absichten nicht erreicht worden. Dennoch verfestigte sich, wenn auch in sehr einfachen Strukturen, die Organisationsform und ebenso die inhaltlichen als auch methodischen Komponenten des niederen Schulwesens. Diese trugen dazu bei, dass man im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert von der Herausbildung eines Elementar- und Volksschulwesens sprechen kann und die Schule bezogen auf räumliche, organisatorische und methodische Form des Lernens und der Einübung kultureller Qualifikationen für die niederen Bevölkerungsschichten (Arbeiter, Handwerksgesellen, Bauern) größeren Einfluss auf deren Leben nimmt.

Unabhängig vom Ort des Unterrichts wurde in den Schulordnungen der Einfluss des Staates deutlich, der sehr wohl darüber wachte, dass mit Hilfe der Schule seine eigenen Interessen, nämlich treu dienende, brauchbare Untertanen hervorzubringen, „in sozial- und staatspolitischer Hinsicht durchgesetzt werden konnten“ (Friedrich, 1987, S. 126). Gleichzeitig nahm der Staat sich das Recht heraus, die Schulpflicht zu einer Staatspflicht zu deklarieren, was dem Schulwesen in Richtung Institutionalisierung eine erhebliche Wendung gab. Erziehung und Bildung erhält eine zentrale Bedeutung und wird zur öffentlichen Aufgabe.

Gesellschaftspolitisch hatte dies den Effekt, dass mit Hilfe der Schule die Zentralgewalt des Staates, insbesondere Preußens, gegenüber den absolutistischen Verhältnissen mit einer Vielzahl an Herrschaftshäusern, befördert wurde. Die direkte Abhängigkeit der Landbevölkerung vom Landesherren, in Folge einer beginnenden Industrialisierung, von Bevölkerungswanderungen in Städte, einer sich ändernden Geisteshaltung (Aufklärung) als auch sich wandelenden Handels- und Marktgesetzmäßigkeiten, löste sich auf und die einhergehende Reformierung des Staatsapparates hin zu einem Territorialstaat mit fortschreitender Zentralgewalt als auch der Entwicklung zu einer modernen Gesellschaft setzte sich durch. In

der Verfassung des Deutschen Reiches von 1849<sup>7</sup> fand die Ausbildung eines modernen Staates einen wegweisenden Höhepunkt. Die vorangegangenen reformpolitischen Bewegungen wurden mit Hilfe von humanistischen Bildungsansprüchen durchgesetzt. Der humanistische Allgemeinbildungsgedanke wurde in der politischen Neugestaltung des Staatswesens aufgenommen, blieb aber für das niedere Schulwesen ohne grundlegend positive Bedeutung. Mit Blick auf die Kinder, die, um das Überleben und das Einkommen ihrer Familie zu sichern, zu Hause oder in Fabriken/Manufakturen arbeiteten, hätte die stringente Einhaltung der Schulpflicht positiv dazu beigetragen, dass Kinderarbeit weitestgehend abgebaut wurde. Gleichwohl war dies weder im Interesse der Fabrikanten, die auf die Arbeitskräfte angewiesen waren, noch im Interesse des Staates, der darin sehr wohl eine Art Erziehung zu bestimmten Tugenden (z.B. Ausdauer, Gehorsam, Disziplin) sah und diesen Nutzen in der Kinderarbeit vor deren gesundheitliche Gefahren stellte. Die zusätzliche Unterweisung in den Elementarfächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion) ist eher als Menschenfreundlichkeit des Staates einzuschätzen, seine Untertanen zu „bilden“. Bedenkt man, dass die Familien weiterhin für das Schulgeld selbst aufkommen müssen, zeigt dies, worin das wirkliche Interesse lag. Deutlicher ersichtlich wurde das nach der bürgerlichen Revolution von 1848, wonach die Gedanken hinsichtlich der Ausformung des Volks- und Elementarschulwesens gefestigt wurden. Die Stiehlsche Regulative von 1854<sup>8</sup>, die 18 Jahre in Kraft war, zielte auf drei „feste Normen:

- fraglose kirchliche Gläubigkeit,
- Liebe zum Herrscherhaus und
- einige Kenntnisse für das praktische Leben.“ (Blankertz, 1982, S. 163)

Ausgelegt auf den Verbleib der Menschen in ihren Ständen und Klassen wurde der Gedanke, dass Freiheit durch Bildung erlangt werden kann, massiv zurückgedrängt und didaktisch im Unterricht so gelehrt, dass ein brauchbarer, bibelfester Untertan des Staates hervorging, der sich dennoch den Anforderungen der Fabrikanten und des industriellen Fortschritts stellen kann. Durch Formulierungen wie: „Unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung *dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen*

---

<sup>7</sup> Die sogenannte Pauls-Verfassung wurde von 28 kleineren deutschen Länderregierungen anerkannt, allerdings nicht von den mittleren und größeren, insbesondere nicht von Preußen (vgl. Schinder, 1970, S. 150).

<sup>8</sup> „Regulative über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts“

*Inhalt zugeben*, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfaktoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird“ (Grunder/Schweitzer, 1999, S. 62), wurde versucht, das niedere Schulwesen „als Mittel der ideologischen Indoktrination und Disziplinierung zu missbrauchen“ (Blankertz, 1982, S. 165). Selbst wenn sie zu keinem Zeitpunkt vollständig umgesetzt werden konnte bzw. von der Lehrerschaft auch nicht umgesetzt werden wollte, da die Regulative und die Folgen der Umsetzung nicht deren Auffassung und Haltung von Unterrichtsinhalt und -methoden entsprach; sondern grundlegend dagegensprach. Hervorgegangen und kontinuierlich weiter verfolgt wurde allerdings der Halbtagsunterricht, bei dem ein Lehrer faktisch die doppelte Anzahl von Schülern (einer Klasse) unterrichten konnte, da die übliche Stundenzahl halbiert wurde. Der Lehrer erteilte der einen Schülergruppe vormittags und der anderen Gruppe nachmittags Unterricht, eine Gliederung in Klassenstufen war dabei kaum möglich als auch nicht unbedingt gewollt. Somit konnten mehr Schüler am Elementarunterricht teilnehmen und zusätzlich in der Fabrik arbeiten. Die Zahl der Analphabeten reduzierte sich dadurch drastisch, was der immer rascher aufkommenden Industrialisierung und gleichzeitig dem Staat nutzte. Ähnliche Entwicklungen gab es in Bayern; auch hier war man darauf bedacht, Bildung im niederen Schulwesen nur soweit als erforderlich umzusetzen. Der Einfluss der Kirche in die schulischen Angelegenheiten wurde hier gleichzeitig weiter zurückgedrängt.

Von einer tragfähigen Entwicklung des niederen Schulwesens als auch zu einer Annäherung an das höhere Schulwesen, und insbesondere des Einheitsschulgedankens, welcher die Beteiligungschancen aller Kinder und Jugendlichen an der Schulbildung erhöhte (Durchlässigkeit und Einheitlichkeit im Schulbesuch aller Heranwachsenden von der Elementarschule bis zum Universitätsstudium), so wie ihn Humboldt 1809 vorschlug und umzusetzen gedachte, wurde sich durch die Stiehlsche Regulative weit entfernt. Die meisten reformpädagogischen und –politischen Ansätze, die bis dahin diskutiert und im Widerstreit (z.B. Individual- vs. Sozialpädagogik) abgebildet wurden, sind mit dieser Regulative zurückgedrängt worden. Hinzu kamen im niederen Schulwesen die fortwährenden Probleme der Finanzierung der Schulgebäude, der Lehrerschaft, der Kampf um die verschiedenen Trägerschaften von Schulen, z.B. durch Staat, Gemeinde, Kirche oder politische Parteien, die ebenso die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts mitgestalten wollten oder bestimmte Dekrete nicht umsetzten.

Insgesamt besuchten bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1871 dennoch beständig mehr Kinder die Volks- und Elementarschulen und der Schulbesuch wurde zu einer Normalität im Alltag der Familien. Der Anteil an Analphabeten lag 1871 bei insgesamt 13,7 % der über Neunjährigen beiderlei Geschlechts in Preußen, wobei der Prozentsatz bei den Mädchen um ein Drittel höher gegenüber den Jungen ausfiel (vgl. Friedrich, 1987, S. 128). Um die Lehrer-Schüler-Relation nicht über 1:80 steigen zu lassen, wurden in der „Allgemeine(n) Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Preußischen Volksschule“ von 1872 der Halbtagsunterricht mit insgesamt 32 Lehrer-Wochenstunden zugelassen. Bei Anstellung von zwei Lehrern konnten auch zwei Klassen mit entsprechend weniger Schülern unterrichtet werden (vgl. Scheibe, 1974, S. 32). Aus Mangel an der Finanzierung von Lehrerstellen und –ausbildung geschieht dies wiederum zu Lasten des Unterrichtsumfanges, was bedeutet, dass die Halbtagschule populärer wurde; gleichzeitig aber auch die Mehrklassigkeit. Insbesondere in den Städten wurde im Zuge eines beginnenden Unterrichtsaufbaues mit Lehrplänen die Mehrklassigkeit umgesetzt. Auf dem Land setzte sich dies in Preußen als auch in Bayern auf niedrigem Niveau durch, da hier die Bevölkerungsstrukturen einem mehrklassigen Schulausbau entgegenwirkten. Anfang des 20. Jahrhunderts lebten über 50 % der Bevölkerung in Gemeinden mit unter 2000 Einwohnern (vgl. Klewitz/Leschinsky, 1984, S. 84). Die Stadtschulen in Preußen erhöhten die mehrklassigen Schulen von 35 % im Jahr 1886 auf 69 % im Jahr 1911. Hingegen im gleichen Zeitraum die mehrklassigen Landschulen von 0,6 % auf 4,3 % anstiegen (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 105). Bezogen auf die Schülerzahl besuchte 1886 fast die Hälfte der Schüler auf dem Land eine mehrklassige Volksschule (vgl. Sauer, 1998, S. 29). Im gesamten deutschen Territorium wurde die Einklassigkeit auf dem Land von 1886 mit 75 % auf 60 % im Jahr 1911 reduziert, d.h. ein Zuwachs der Mehrklassigkeit um 15 % auf dem Land und im gleichen Zeitraum von 9 % in der Stadt (vgl. Reyer, 2006, S. 105), wobei in der Stadt schon eine gesättigtere Basis im Jahr 1886 vorhanden war. Soweit in preußischen Landschulen nur eine Klasse existierte, wurden zunächst abhängig vom gezahlten Schulgeld verschiedene Lerngruppen gebildet, die später je nach Lernfortschritt in Stufen eingeteilt wurden. Diese Binnendifferenzierung setzte einen abgestimmten Lernplan voraus. Es zeigte sich, dass sich altersspezifische Gruppierungen ergaben, die leistungsmäßig auf ähnlichem Bildungsstand lagen. Somit konnten innerhalb der 8-jährigen Schulzeit indirekt in



einer Einklassenschule verschiedene Bildungsniveaus (Unter-, Mittel- und Oberstufe) erreicht werden.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts stiegen die staatlichen Zuschüsse pro Schüler in Preußen, was 1888 dazu führte, dass keine Schulgelder von den Eltern aufgebracht werden mussten. Mit dieser Maßnahme konnte sich das Volksschulwesen soweit etablieren, dass in den Städten als auch auf dem Land annähernd alle Kinder zur Schule gehen konnten (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 106). Damit wurden bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts die Bedingungen geschaffen, dass ein flächendeckender Volksschulbesuch in mehrklassigen Schulen mit Halbtagsunterricht in den Städten Preußens als auch Bayerns und Baden-Württembergs durchsetzungsfähig war. Die Unterrichtsinhalte zielten auf Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten, die die Kinder gebrauchen konnten, um nach der Schule in Fabriken oder in Heimarbeit arbeiten zu können, als auch kirchentreue und bibelfeste Untertanen zu sein. Abgestimmt war die Bildung auf die notwendigen Anforderungen der industriellen Produktion, in der Arbeitsanweisungen, Zeichnungen gelesen, Abrechnungen über Verbrauch von Rohstoffen und Geräten geleistet werden mussten. Eine weitere Ausdifferenzierung der Volksschule wurde in Ansätzen durch die Einführung des Schultyps der Mittelschule ab 1872 vorgenommen. Diese unterschied sich nicht nur in der Organisation „mit mindestens fünf aufsteigenden Klassenstufen mit maximal je 50 Schülern“ (ebenda, S.108), sondern gleichfalls in der lehrplanmäßigen inhaltlichen Ausgestaltung. Neben den Fächern in der elementaren Volksschule (Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion) wurden ebenso Fächer bezüglich der Natur und Landwirtschaft, Fremdsprachen und musische Fächer erteilt. Die Ausbildung hatte einen an gewerblichen Berufen orientierten Inhalt. Dennoch waren die Berufe im Staatswesen und Militär ebenso wenig für Mittelschulabsolventen erreichbar. Allerdings waren die Qualifikationen so hoch, dass sich diese Absolventen von den geringer ausgebildeten Volksmassen (Fabrikarbeiter, Bauern) abgrenzten, was politisch um die Jahrhundertwende willkommen war und u.a. dazu diente, in Zeiten wachsender Klassenkämpfe, die Staatspolitik verteidigen und stabil halten zu können. Die Gedanken und Ideen der bürgerlichen Familie und Lebensgestaltung fließen hier mit ein und lassen demgegenüber die elementaren Volksschüler bzw. ihre Eltern als eher aufsässig und provokant erscheinen. Der Erziehungsgedanke nach Disziplin, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ein- und Unterordnung in der elementaren Volksschule hatte einen höheren Stellenwert als der Fächerkanon und die inhaltliche Vermittlung nach außen

darstellte. Seit Ende des 19. Jahrhunderts wurden mit der Etablierung des Mittelschultyps mit einer neunjährigen Schulzeit die Weichen für ein mehrfachgegliedertes Schulsystem gestellt, da, zumindest für die untere Bevölkerungsschicht, zwei Schultypen nebeneinander existieren konnten und verschiedene Schulabschlüsse und somit unterschiedliche Berechtigungen in die weiterführende (Berufs-)Ausbildung erworben werden konnten. Die Abschlüsse einer Mittelschule eröffneten eine Berufsbildung im Hinblick auf zukünftige Leitungsstellen in der Verwaltung und im Handel.

Eine tiefgreifende Veränderung im System des Schulwesens wurde mit dem Weimarer Schulkompromiss ausgehend von der Verfassung der Weimarer Republik aus dem Jahr 1919 sowie dem „Gesetz betreffend die Grundschule und die Aufhebung der Vorschulen“ von 1920 vorbereitet.

In der auf eine zukünftig demokratische Ausrichtung gestaltete Verfassung des Deutschen Reichs (kurz: Reichsverfassung) sind neben den Grundrechten und -pflichten des Staates und der Bürger die Grundsätze zum Schulsystem an vorrangig öffentlichen Schulen als auch an Privatschulen, die als Ersatzschulen gelten, markiert. Erstmals deutschlandweit wurde im Abschnitt IV in den Artikeln ab 143 der Reichsverfassung eine grundsätzlich öffentliche Beschulung für Jungen als auch für Mädchen ohne Rücksicht auf Besitz und Vermögen, soziale Stellung oder Konfessionszugehörigkeit der Eltern beschlossen<sup>9</sup>. Gleichfalls richtungsweisend waren die Artikel zum organischen Aufbau des Schulwesens. Festgeschrieben wurde in Artikel 146 eine „für alle gemeinsamen Grundschule“ (Verfassung des Deutschen Reichs, 11.08.1919, S. 50) auf dem sich der weitere Volksschulbesuch aufbaut oder unmittelbar anschließend die mittleren und höheren Schulen besucht werden können. Die Volksschule wurde als die verbindliche Mindestschule für alle Kinder mit einer erstmals realen Schulpflicht von minimal acht Jahren favorisiert. Die Schulpflicht bestand allerdings bis zum achtzehnten Lebensjahr<sup>10</sup>.

Dabei kommt dem gemeinsamen Unterbau, die Grundschule, die wichtige und schwierige Aufgabe zu, die Bildung so auszurichten, dass sie den Zwecken der Volksschule als auch der Vorbereitung auf die mittleren und höheren Schulen förderlich ist. Eine Grundvorausset-

---

<sup>9</sup> Artikel 143 RV: „Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen.“ (Verfassung des Deutschen Reichs, 11.08.1919, S. 50)

<sup>10</sup> Artikel 145 RV: „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihre Erfüllung dient grundsätzlich der Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre.“ (ebenda)

zung, die in diesem Zusammenhang verabschiedet wurde, war die Befreiung der Eltern von den Schulkosten als auch von den Lehr- und Lernmitteln<sup>11</sup>.

Gleichzeitig wurde mit diesen Verfügungen der Hoffnung zu einer gesellschaftlichen Integration aller Schüler unabhängig von Stand, Schicht oder Klassen, den ökonomischen Voraussetzungen der Familien und gleichfalls der Bildungsgerechtigkeit Ausdruck verliehen<sup>12</sup>. Der Gedanke und wesentliche Forderungen der Einheitsschule z.B. Abschaffung der privaten als auch öffentlichen Vorschulen, gemeinsame Eingangsschulzeit von 4 Jahren, wurde in der Reichsverfassung und dem 1920 verabschiedeten Grundschulgesetz postuliert. Die 4-jährige Grundschule stellte dennoch ein Kompromiss dar zwischen fortschrittlichen Kräften, die eine insgesamt 6-jährige Grundschulzeit forderten und den Konservativen, denen eine gemeinsame Grundschule von 3 Jahren ausreichte.

Mit der Begrenzung der Grundschulzeit auf 4 Jahre und dem gleichzeitig ausformulierten Auftrag der Grundschule, festgeschrieben im Grundschulgesetz von 1920: „Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teil der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten“ (Scheibe, 1974, S. 58), wurde die Grundschulzeit vor hohe Anforderungen gestellt. Neben der ihr anvertrauten allgemeinen Grundbildung und schulischen Integration aller Kinder wurde mit der Beschränkung der gemeinsamen vierjährigen Grundschulzeit die Basis für Segregation hinsichtlich der verschiedenen weiterführenden Schulen geschaffen. Da die weiterführenden Schulen zu mittleren und höheren Abschlüssen führten und somit die Voraussetzungen für Ausbildungs- und Studienberechtigungen lieferten, musste unter diesem Modell mit Beendigung der Grundschule eine Auswahl getroffen werden, um die Verteilung der Kinder auf die bestehenden Schultypen steuern zu können (z.B. Mittelschule, Oberschulen, verschieden ausgerichtete Gymnasien).

Die nationalsozialistische Schulpolitik hielt an den äußeren Rahmenbedingungen der Schulorganisation fest. Sie hielt insbesondere kontinuierlich an der Abschaffung der Vorschulklass-

---

<sup>11</sup> Artikel 145 RV: „[...] Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich. (Verfassung des Deutschen Reichs, 11.08.1919, S. 50)

<sup>12</sup> Artikel 146 RV: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes an eine bestimmte Schule sind seine Anlagen und Neigungen, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ (Verfassung des Deutschen Reichs, 11.08.1919, S. 50)

sen sowie an der 8-jährigen Schulpflicht fest. Ideologisch wurden die Grundschulkinder auf die nationalsozialistische Politik eingeschworen, obgleich dies in den Lehrplaninhalten weniger deutlich zum Tragen kam; allerdings im Fächerkanon, z.B. wurde mehr Wert auf Deutsch, Sport/Körperertüchtigung gelegt. Zudem war die ideologische Verfestigung an den Aktivitäten außerhalb des Unterrichts und der Schule (z.B. ab 10 Jahre in der Hitlerjugend organisiert, Fahnenappelle, Grußordnung) sowie bei den zu begehenden Jahresfeierlichkeiten erkennbar. Ebenfalls bekamen die jungen Schüler den Ausschluss von bestimmten Bevölkerungsgruppen mit. Lehrer z.B. jüdischer Herkunft durften ab 1933 nicht mehr unterrichten. Nach Beendigung des Krieges entwickelte sich das Schulsystem in Anlehnung und Mitwirkung der vier alliierten Siegermächte.

## **2.2 Entwicklung der höheren Bildung**

Bildung und Ausbildung vor der Zeit der Aufklärung war gekennzeichnet durch die Ständeordnung, d.h. von Geburts- und/oder Besitzstand abhängig. Landbesitzer und Adelsfamilien erzogen und bildeten ihren Nachwuchs in von den Armenschulen getrennten Schulen, um die Kenntnisse und Fertigkeiten des eigenen Standes zu vermitteln. Hierunter gehörten neben Lesen und Schreiben, Rechnen und Kunst, insbesondere die lateinische Sprache in Wort und Schrift. Dafür wurden neben dem Privatlehrerprinzip Lateinschulen, die als Kloster-, Dom- und Stiftsschulen den entsprechenden kirchlichen Stätten angegliedert waren, gegründet, die diesen Ansprüchen gerecht werden sollten. Das Gelehrtenschulwesen entsprach einer Standeserziehung. Im Zuge von veränderter Weltsicht in der Aufklärung und dem späteren Humanismus wandelte sich das Bildungssystem der höheren Bildung auf deutschem Gebiet zu einem Leistungs- und Berechtigungssystem, welches vom Staat gelenkt wurde. Die Entwicklungen in Preußen und Bayern verliefen nicht gleichzeitig oder –wertig, allerdings mit etwas Abstand betrachtet ähnlich. Es bedurfte mehrere Gesetzesveränderungen, um reformerische Umgestaltungen im Sinne des Staates voranzubringen.

Für die süddeutschen Staaten, insbesondere Bayern, mit den Maximilianischen Reformen ab 1799, in denen u.a. Bildung und Staat durch staatliche Förderung des Bildungsbereiches miteinander verzahnt wurden.

In Preußen hingegen konnten die Reformen erst nach 1805 angegangen werden. Diese fielen aber auf Grund der Niederlage gegen Napoleon und dem damit verbundenen Zusammenbruch des alten Machtsystems auf weitaus günstigere Voraussetzung, um im Staats-, Militär- und Finanzwesen Neuerungen umzusetzen. Damit verbunden müssen die Bildungsreformen im höheren Schulwesen betrachtet werden. Diese Reformen wurden auf andere deutsche Gebiete ausgeweitet.

Die Schullaufbahn in horizontaler Richtung erfuhr mit Ende 18. Jahrhundert eine radikale Wendung und einen Einschnitt. Das „Prinzip der Statusvererbung“ (Herrlitz, 1997, S. 177) aufgrund von Geburtsrechten wurde durch das „Prinzip der Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen“ (ebenda) zunächst erweitert und schließlich vom Leistungsberechtigungsprinzip abgelöst. Dieser Prozess konnte nur durch veränderte Regierungsformen, in dem der Staat zentralistisch mit entsprechend gebildeten, dem Staat ergebenden und ihm dienenden Bürgern (Beamte) agiert, umgesetzt werden.

Bis Ende des 18. Jahrhunderts achtete die feudal-ständische Ordnung auf die Trennung von Gelehrten- (Geistliche, Ordensträger) und Bürgerschulen. Wenn gleich bis dahin in Städten die Lateinschulen bzw. Gymnasien gleichfalls von angesehenen Kaufmanns- oder Arztsöhnen besucht wurden, die für die Zahlung des Schulgeldes aufkommen konnten, verblieben die meisten Kinder in ihrem Stand, da die Schule nicht bis zum Ende durchlaufen werden musste, um in den standesgemäßen Beruf zu münden. In der Regel gab es eine dreijährige Vorstufe, die direkt zur höheren Bildung in eine Lateinschule führte, oder in die Stadtschule, um in den unteren und mittleren Klassen zusammen zu lernen, um dann, wenn kein Beruf erlernt wird, die oberen Klassen (Gymnasiumklassen) zu besuchen, um zu studieren. In dieser Bildungsform entstanden merkliche Unterschiede gerade im Wissensstand der Studienanfänger an den Universitäten. Verstärkt wurde dies in den höheren Schulen auf Grund von unterschiedlichen Aufsichtsgremien, die von städtischen, kirchlichen bis hin zu staatlich gebundenen, reichten. Dadurch waren die Ausstattung (personell und Gebäude) und die Finanzierung äußerst unterschiedlich (vgl. Piaschinski, 2009, S. 42). Diesen Zustand wollte Preußen mit einer Zentralisierung auf eine Schulbehörde, die sich mit der Neugestaltung der unterschiedlichen Schularten und ihren Inhalten befasste, verringern und damit gleichzeitig die Ständeordnung aufrechterhalten und somit die Gelehrtenschulen als separate Schule fördern. Das wurde durch das Abiturreglement von 1788 untermauert, mit dem die Zugangsberechtigung

zum Studium an der Universität und der Lehramtsausbildung für Gymnasien über Prüfungen<sup>13</sup> kontrolliert wurde (vgl. ebenda, S. 43). Ebenso führte Bayern 1809 die Prüfungen für Lehramtsanwärter an höheren Schulen ein. In diesem Findungsprozess zwischen Abbau der Geburts-Standesschule, über Aufnahme höherer Schulen von Bürgerlichen, angesehenen, finanziell gut ausgestatteten Gewerbetreibenden und Kaufleuten hin zu wissenschaftlich ausgerichteten, vom Staat benötigten, modern denkenden Menschen, schlugen zwei Pole innerhalb eines bildungspolitisch geführten Diskurses durch, die die Reformierung des Schulsystems beeinflussten. Zum einen die Richtung des Neuhumanismus: Das Menschenbild ist auf die Entwicklung und Entfaltung des Individuums gerichtet, zu der es eine allgemeine (für alle lehrplaninhaltlich gleiche) Bildung inklusive der griechischen und lateinischen Sprache benötigt, die es ermöglicht in alle Berufe einzutreten, die dem jeweiligen Bildungsvermögen entspricht. Somit wird darunter der Zugang zur höheren Bildung und Studium für alle, die es aus eigener Kraft, mit Talent und Fähigkeiten erreichen, eröffnet. Gefördert werden sollte dies nach z.B. Trapp<sup>14</sup> durch einen möglichst langen Zeitraum von gemeinsamem Lernen, Vermittlung von Allgemeinwissen und Aufklärung, bevor eine Spezialisierung erfolgt. Gleichwohl plädiert Humboldt in diese Richtung. Er sieht die Notwendigkeit des sehr moderaten Eingriffs des Staates in Bildungsinhalte und –gegenstände als der Wissenschaften an sich, um die individuelle Entwicklung zur Autonomie unter Einbeziehung von Denken und Sinneswahrnehmungen zu unterstützen. Um dies in einem einheitlichen Schulsystem umsetzen zu können, sind Prüfungs- und Kontrollinstanzen zwischen den Schulübergängen<sup>15</sup> notwendig. Insbesondere die Berechtigung zum Studium an der Universität soll durch die Maturitätsprüfung nach dem 18. Lebensjahr erfolgen, um die notwendige geistige Reife nachzuweisen (vgl. Humboldt, 1964, S. 22) In Humboldts Verständnis stehen Prüfungen und Kontrollen als Qualitätssicherung, um das Ziel der allgemeinen Menschenbildung durch freien Erkenntniszuwachs gewährleisten zu können.

---

<sup>13</sup> Die Schüler legten Reife- oder Maturitätsprüfungen ab (vgl. Fluck, 2003, S. 20).

<sup>14</sup> Ernst Christian Trapp (1745 – 1818): deutscher Pädagoge, unterstützte die philanthropische Reformbewegung, verstand Pädagogik als eigenständige Wissenschaft und widmete sich ihrer Systematisierung als auch der Schulreformierung

<sup>15</sup> bei Humboldt: Elementar-, Schul- und universitärer Unterricht, der allerdings an einer Schule durchgeführt werden könne, indem der Elementarunterricht auf die Ausbildung der Kulturtechniken ausgerichtet ist, der Schulunterricht mit allen Methoden und Inhalten auf ein Selbstverstehen und weitgehend selbstständiger Wissensaneignung zielt, um die Schüler in Spezialschulen auf den Beruf vorbereiten zu können bzw. sie an den Universitäten eigenständig und frei Wissenschaft und Forschung betreiben können (vgl. Humboldt, 1964, S. 12 ff.)

Anders stellt sich die bildungspolitische Richtung für den Realismus dar. Infolge der frühen Spezialisierung in verschiedene Schulformen mit dem Privileg des aufsteigenden Bürgertums, sich an höheren Schulen zu bilden, sind die Lehrplaninhalte auf den Nutzen und die Brauchbarkeit des Menschen als Staatsbürger ausgerichtet. Daher werden moderne Sprachen wie englisch und französisch, meist zu Ungunsten der alten Sprachen, gelehrt. Es erfolgte eine spezielle Ausrichtung auf staatspolitische Notwendigkeiten, um dem Fortschritt auf ökonomischem Gebiet, im Handel und in der aufkommenden industriellen Entwicklung gerecht werden zu können. Dementsprechend liegt das Hauptaugenmerk auf der Bildung und die Erziehung des Bürgertums, um zur Funktionalität des Staates beizutragen<sup>16</sup>.

Zwischen diesen beiden Polen verschoben sich die Prioritäten hinsichtlich der Bildungspolitik in Preußen als auch in Bayern (hier als Vertreter z.B. Friedrich Philipp Immanuel Niethammer). Die unterschiedlichen Schul- bzw. Unterrichtskonzepte (z. B. auch Fichte, Schleiermacher, Basedow) gingen von unterschiedlichen Menschenbildern, Zielen und Funktionen der Bildung und Erziehung aus. Dennoch wurde um die Jahrhundertwende immer deutlicher, dass über das Berechtigungswesen, die Eintritte in bestimmte Berufsklassen mit hoher Allgemeinbildung (niederer Beamter, höherer Beamter, Akademiker) gewährt wurden. Staatliche Laufbahnen waren über Fachwissen zu erreichen, nicht über Geburts- und Besitzrechte. Die Selektion über die Bildungszugänge, um entsprechendes Fachwissen zu erreichen, stellte sich dennoch als Standesabhängigkeit dar, denn ohne Geld, wirtschaftlichen oder politischen Einfluss war der Besuch von höheren Schulen für die allgemeine Bevölkerung nicht möglich. Sogenannte Freitische an Gymnasium und Universität (heute Stipendien) wurden gleichfalls im Auswahlverfahren vergeben.

In mehreren Erlassen und Reglements von 1788 bis 1834<sup>17</sup> stellten die Reformen und traditionellen Gruppierungen (z.B. Adel) sicher, dass letztendlich der bestandene Abschluss an einem Gymnasium als die einzige Zugangsvoraussetzung für ein Studium an einer Universität (und damit den Eintritt in eine Beamtenlaufbahn oder zu akademischen Professionen) dar-

---

<sup>16</sup> Im Gegensatz zu Humboldt werden die niederen Schulen in dem Konzept ausgeklammert, da sie keiner Bildung bedürfen. In der Realität stellte sich dies anders dar (siehe oben), und es ist zu beachten, dass hier Bildung im Sinne zu einem Bildungs- und Staatsbürger verstanden wird, der auf absoluten Gehorsam und Treue zur Ausübung der Amtsgeschäfte eingeschworen wird. Die Individualität des Menschen wird vernachlässigt.

<sup>17</sup> Lateinschulen mit der Berechtigung auf Abnahme der Reifeprüfung, hießen ab 1834 Gymnasium (vgl. Burkert, 1994, S. 21).

stellt. Gleichzeitig ist über Staatsprüfungen in der universitären Ausbildung sichergestellt, dass nur diese Absolventen an den höheren Schulen/Gymnasien unterrichten durften.

Im Zuge dessen verloren viele Lateinschulen ihren Status als Gelehrtenschule und es entstanden daraus Bürgerschulen, die sich von den Gymnasien und Gelehrtenschulen durch fehlenden oder minimal gehaltenen Lateinunterricht unterschieden. 1818 lag die Anzahl der Gymnasien in Preußen bei 91 und 1848 bei 118, im etwa gleichen Zeitraum von 1816 bis 1846 stieg die Schülerzahl um fast  $\frac{3}{4}$  als auch die Lehrerschaft um 63 %, was 1864 ein Verhältnis von einem Lehrer auf zwanzig Schüler darstellt (vgl. Fluck, 2003, S. 22). Gerade letzteres weist auf die exklusive Stellung der humanistischen Gymnasien hin. In Verzahnung mit den staatspolitischen Gegebenheiten (Gymnasien unterstanden seit 1817 anders als Bürgerschulen dem Staat<sup>18</sup>), zeichnet dies ein systematisches Vorbereiten der Absolventen auf die erforderlichen Positionen im (Verwaltungs-)Staatsdienst aus. Bis 1837 bildete sich das Gymnasium in einer organischen Form heraus, die den hohen Bildungsstand mit bestandener Abschlussprüfung und der systematischen Ordnung verwirklichte. Es wurde in sechs Klassen über neun Jahrgangsstufen unterrichtet. Die lateinische Bezeichnung der Klassen absteigend von der Sexta bis zur Prima unterstrich zudem den Schwerpunkt des Unterrichts in Latein mit 86 Stunden von insgesamt 280 Stunden in neun Jahren, also fast ein Viertel der Gesamtstundenzahl. Ebenso überwog die griechische Sprache (42 Stunden) noch vor Mathematik (33 Stunden) und Deutsch (22) als auch Geschichte und Geografie (24). Religion (18), Naturwissenschaften (16) und auch Französisch mit 12 Stunden in den gesamten 9 Jahren nehmen sich vergleichsweise wenig aus (vgl. ebenda, S. 23).

Infolge der Organisation und der Bildungsinhalte erreichten die Reformer des humanistischen Gymnasiums die Einbindung des Adels in reformierte Staatszwecke und bewahrten dadurch die Unterstützungskraft dieses Standes. Gleichzeitig wurden die aufkommenden liberalen Kräfte (gleiche Bildung für alle) soweit abgewehrt, und der Gymnasiumsbesuch war nur über ein Berechtigungswesen durch (Leistungs-)Nachweise zu erreichen. Allerdings wurde hingenommen, dass (in geringer Anzahl) Begabte aus dem einfachen Volk, die Berechtigung über überdurchschnittliche Leistung erwarben und entsprechend gefördert wurden.

---

<sup>18</sup> Lehrinhalte, Schuleröffnungen, -schließungen, Personal, Prüfungsordnung wurde vom Staat bestimmt. Die Städte beteiligten sich am Bau von Schulgebäuden, die Eltern zahlten 50 % Schulgeld. Dies war in Preußen ebenso wie in Bayern. Durch die Zentralisierung in Staatshand wurde die Verwaltung der Schulen vereinheitlicht (vgl. Fluck, 2003, S. 23). Ebenso wurden die Aufnahmebedingungen, die Versetzungsregularien, die Zulassung als Direktor und die eigene Fachaufsicht einheitlich geregelt (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 37, 39).



Mit den Anordnungen und dem Streben nach Ordnung und Systematik wurde gleichzeitig, ohne es explizit zu wollen bzw. von staatlicher Aufsicht gelenkt, das aufstrebende Bürgertum in seinem Streben nach Bildung unterstützt. Die ca. 400 existierenden Lateinschulen Mitte des 18. Jahrhunderts, die in Preußen bis 1810 sukzessiv abgebaut wurden (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 37) und nicht als neuhumanistisches Gymnasium weitergeführt werden durften, wandelten sich in Realschulen. Neben dem Entzug des Abschlusses mit Abiturzeugnis war das besondere Kennzeichen, dass diese den Lateinunterricht durch moderne Sprachen wie Französisch und Englisch ersetzten sowie die Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie umfangreicher vermittelten. Mit dem Abschluss an den Realschulen war es nicht möglich an einer Universität zu studieren. Dies war für eine hohe Anzahl von Schülern ohnehin auf der Lateinschule bzw. Gymnasium nicht das Ziel gewesen. Viele Schüler gingen eher von der Schule, um einen kaufmännischen Beruf, ein Handwerk zu erlernen. Die Realschulen hielten aber gerade dadurch für das aufstrebende Bürgertum neben der höheren Bürgerschule eine Bildungsanstalt vor, die die Schüler auf die vorindustrielle Entwicklung vorbereitete. Somit konnten und mussten die Realschulen nicht mit den Gymnasien konkurrieren, sondern hatten eher die Schwierigkeit, ihre Unterschiedlichkeit zu Gewerbe-/Handelsschulen oder höheren Bürgerschulen klarzulegen (vgl. Blankertz, 1982, S. 167).

Mit der fortschreitenden Industrialisierung und dem damit verbundenen stetig immenser benötigten hohen Fachwissensstand in Technik und Ökonomie, blieb das Konkurrieren mit den Gymnasien dennoch nicht aus. Fast ein Jahrhundert (gesamtes 19. Jahrhundert) dauerte der Prozess an, der nicht nur zwischen den verschiedenen Schularten bestand, sondern ebenso innerhalb der Gymnasien zu Differenzierungen führte (z.B. neuhumanistisch, altsprachlich). Im Laufe der Zeit wurden in Preußen Zugangsberechtigungen verstärkt ausformuliert bzw. die Einordnung der Realschulen in das Bildungs- und Berechtigungssystem ebenso durch staatliche Verordnungen festgeschrieben. 1832 ist eine „Instruktion für die an höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ mit einem Vorläufigkeitsstatus verabschiedet worden, die ab 1834 offiziell mit einigen Änderungen Bestand hatte. Latein wurde im Realgymnasium fakultativ angeboten, da dies als Eintritt in die mittlere Beamtenlaufbahn in Preußen Bedingung war. Zum Beispiel wurde damit der Weg in den einjährig freiwilligen Militärdienst und zum Studium an Akademien und Fachschulen für Post, Forst und Bau eröffnet. Ziel war es, dem anwachsenden Interesse des erstarkenden

Bürgertums auf mittlerer Ebene gerecht zu werden, ihre Leistungsfähigkeit zu nutzen und eine Stabilisierung der Kräfte zu erlangen. Gleichzeitig sollte das Gymnasium als „privilegierte Institution“ (Piaschinski, 2009, S. 76) erhalten bleiben. Um dem auch strukturell gerecht zu werden, wurde 1859 die Realschule zu einer „neunjährig ausgebauten Realschule 1. Ordnung mit Latein und Mathematik“ (Herrlitz u.a., 2009, S. 64) umgewandelt. Die Schulabgänger absolvierten ebenfalls wie im traditionellen Gymnasium 280 Stunden in neun Jahren, Latein hatte immer noch einen hohen Stellenwert mit 54 Stunden, aber die modernen Sprachen wie Französisch (34 Stunden) und Englisch (20 Stunden) erhielten mehr Raum, ebenso Mathematik (44 Stunden), Biologie und Physik mit je 12 Stunden als auch Chemie (6 Stunden). Deutsch (28 Stunden) und Geschichte/Geographie mit 30 Stunden wurden ebenso aufgewertet (vgl. Fluck, 2003, S. 25). Das darüber erhaltene Abiturzeugnis berechnete in die Offizierslaufbahn einzutreten bzw. technische und Baufachberufe an Akademien und Technischen Hochschulen zu erlernen. Latein, als eine maßgebliche Voraussetzung für den Abiturabschluss, wurde parallel an zwei gymnasialen Typen gelehrt – am traditionellen humanistischen Gymnasium und am Realgymnasium (seit 1882 so genannt, davor Realschule 1.Ordnung) als modernes Gymnasium. Beide bereiteten auf eine wissenschaftliche Ausbildung vor. Dennoch blieb den Abgängern des modernen Realgymnasiums der Eintritt in die traditionellen Professionen und Fakultäten an den Universitäten versperrt, da u.a. der Umfang der Ausbildung in Latein zu gering war (86:56 Stunden) bzw. aus Sicht der modernen Gymnasien, die Gewichtung in den Realien höher lagen, was den traditionellen Studiengängen entgegenstand. Neben den latein gebundenen Gymnasien entwickelten sich aus den Realschulen II. Ordnung, die kein Lateinunterricht angeboten haben, die Oberrealschulen, über die ebenfalls über eine 9-jährige Bildung die Zugangsberechtigung zu technischen und gewerblichen Studiengängen erworben werden konnte. Diese Disparitäten im Ausbau der „drei gymnasialen Typen“ (Apel, 2001, S. 151) und den damit verbundenen Berechtigungen zum Studieren sind gefördert worden und blieben in der Regel nach der Reichsgründung bestehen.

In Bayern wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Ausbau des humanistischen Gymnasiums als einzige höhere Anstalt zur Berechtigung der Studierberechtigten favorisiert. Diese konnten den Bedarf an studierten qualifizierten Menschen, die die fortschreitende Industrialisierung erforderte, nicht abdecken, so dass 1864 „sechs Realgymnasien in den größeren

Städten“ (ebenda, S. 149) zugelassen worden sind, in dem sich in vier Jahren durch eher mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, wenn auch mit weniger Unterrichtsstunden, den alten Sprachen die Studienberechtigung erworben werden konnte. Voraussetzung für den Besuch dieses Schultyps war eine 4-jährige Lateinschule. Im Jahr 1874 wurden beide gymnasialen Typen hinsichtlich der Studienberechtigung legalisiert. Es mussten neun Schuljahre durchlaufen werden, die mit der dreiklassigen Lateinschule begann. Dieser Unterbau war für beide Typen gleich, so dass sich nach der Lateinschule die Bildung im humanistischen Gymnasium oder Realgymnasium anschloss.

Im Jahre 1886 bestanden im gesamten Deutschen Reich 399 Gymnasien und insgesamt 460 andere höhere Schulen (z.B. Realgymnasien, Oberrealschulen, Progymnasien, Realschulen, höhere Bürgerschulen) (vgl. Fluck, 2003, S. 26), in denen zwar nicht die vollumfänglichen Berechtigungen für alle Fakultäten an den Universitäten erlangt werden konnte, aber dennoch zum Studium an technischen Hochschulen, und zum Militärdienst ausreichten. Das macht deutlich, dass das traditionelle Gymnasium seinen einzigartigen Status an höherer Schule verloren, hingegen an Ansehen und Exklusivität der Ausbildung, insbesondere wegen der Allroundberechtigung zum Universitätsstudium in allen Fakultäten, gewonnen hat.

Viele Schichten der Bevölkerung nutzten die Möglichkeit, ihren Kindern eine gymnasiale Ausbildung zukommen zulassen. Neben den Akademikern und höheren Beamten, besuchten Kinder der Mittel- (ca. 60 - 70 Prozent) und Oberschicht (ca. 20 - 30 Prozent) (vgl. Gass-Bolm, 2005, S. 32), von Industriellen, von Kaufleuten und von Gewerbetreibenden einen gymnasialen Schultyp. Diese Entwicklung hing ebenso damit zusammen, dass das mittlere Schulwesen wenig ausgebaut war und somit die Schüler auf den Gymnasien lernten, obgleich die Abgängerquote ohne Abitur nur bei ca. 20 Prozent lag (vgl. ebenda).

Gleichzeitig verschärfte sich der Zugangskonflikt in allen Fakultäten an den Universitäten und Hochschulen, unabhängig, ob das Abitur an einer Oberrealschule, einem Realgymnasium oder humanistischen Gymnasium abgelegt worden war. Zum einen kamen die Abiturienten mit unterschiedlichen Wissensständen an Universitäten und Hochschulen, zum anderen nahm man wahr, dass immer mehr Abiturienten studieren wollten, von 1870 bis 1880 um ca. 11 % in Preußen (Herrlitz, 1997, S. 181). Dem sollte mit weiteren Steuerungsmechanismen entgegengewirkt werden, z.B. durch längere Wartezeiten für eine Festanstellung im Lehramt; höhere Gebühren für Gymnasiasten (vgl. ebenda, S. 181, 183).

Gleichfalls entstand ein Konflikt darüber, ausgehend über das Nachdenken, was braucht Deutschland um zukunftsfähig neben England und Frankreich bestehen zu können, sich als eigenständiges Land zu stabilisieren und den modernen technischen Entwicklungen und Anforderungen eines länderübergreifenden Handels zu genügen. Das sich wandelnde Geflecht aus Mitgliedern von Politik und Wirtschaft, die unterschiedlichen sozialen Schichten angehörten, erforderte ein einheitliches Berechtigungswesen, welches auf „Modernisierung, Differenzierung, Pluralität und Öffnung“ (Fluck, 2003, S. 41) ausgerichtet ist. Nach mehreren Debatten und Konferenzen verschiedener Interessengruppen wurden die Weichen für die Abschaffung des Berechtigungsmonopols auf der im Juni 1900 stattgefundenen Reichsschulkonferenz gefassten Beschluss gestellt: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen sämtlicher Fächer erworben.“ (ebenda, S. 40). Deutlich unterstrichen wurde dieser Beschluss durch den „Allerhöchsten Erlass“ Wilhelms II. vom 26. November 1900: „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, dass das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Beziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind.“ (Herrlitz u.a., 2009, S. 76 f.) Mit diesem Ergebnis blieben die drei gymnasialen Schultypen gleichberechtigt erhalten und alle drei Abiturzeugnisse waren gleichermaßen anerkannt zum Studium aller wissenschaftlichen Fächer.<sup>19</sup> Das traditionelle Gymnasium verlor damit seine Monopolstellung in der Zugangsberechtigung, hatte allerdings mit dem Einlenken der Verbände und Interessengruppen ein ausdrückliches Ziel, den Erhalt des humanistischen Gymnasiums mit Schwerpunkt der alten Sprachen, erreicht. Gleichzeitig gewann die lateinlose Oberrealschule in Preußen, die genauso die Gleichwertigkeit des Abiturs erhielt. In den weiteren Jahrzehnten erfolgte innerhalb der drei Gymnasialzweige eine weitere Spezialisierung und Verfestigung in Form von heute noch erkennbaren altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausrichtungen. Alle anderen Schulen (z.B. nicht vollausgebaute Oberrealschule, Realschule) verblieben als Schule oder Mittelschule in den Städten erhalten (vgl. Luck, 2003, S. 41).

Verbunden mit der Gleichberechtigung der humanistisch bzw. realistisch ausgerichteten Gymnasien zur allgemeinen Studienzulassung war eine zunehmende Schülerzahl zu ver-

---

<sup>19</sup> Das Abitur mit Schwerpunkt der alten Sprachen Latein und Griechisch war nur für Theologie und Alte Sprachen, alle anderen Fakultäten entschieden für sich, inwieweit Latein und Griechisch als Voraussetzung zur Aufnahme des Studiums notwendig war (vgl. Luck, 2003, S. 40).

zeichnen, die einen Anstieg der höheren Schulen von knapp einem Drittel in den Jahren 1904 bis 1914 nach sich zog. Dabei beabsichtigten nicht alle Schüler das Abitur abzulegen, sondern über die mittleren Abschlüsse z.B. in der Primarstufe, eine Beamtenlaufbahn anzustreben oder in andere staatlich anerkannte Berufe zu münden (z. B. Apotheker, Ingenieure) (vgl. ebenda, S. 52 f.). Gleichzeitig änderte sich das Sozialgefüge der Schülerschaft. Neben den Schülern von Akademikern und aus der Oberschicht traten vermehrt Kinder aus der Mittelschicht, die dem Handwerk und kaufmännischen Gewerbe angehörten, in die Gymnasien ein. Zum einen, da sie die Motivation und Begabung besaßen, zum anderen, da sich die Eltern dies für ihre Kinder leisten wollten und das Schulgeld für diesen Zweck erwirtschafteten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stieg die Abiturientenabgängerquote auf zwischen 25 und 33 Prozent (vgl. Gass-Bolm, 2005, S. 32).

Mit der Liberalisierung des Berechtigungswesens war der berufliche Aufstieg durch Bildung für einen größeren Teil der Bevölkerung möglich. Diese Chancen wurden mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 weitestgehend erhöht, in dem im Artikel 146 darauf verwiesen wird: „Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, [...]“ (Verfassung des Deutschen Reichs, 11.08.1919, S. 51). Gleichzeitig wurde die Abschaffung von kostenpflichtigen Vorschulen, an denen die Kinder auf die höhere Schule/Gymnasium vorbereitet wurden, festgeschrieben. An deren Stellen trat ab 1920 eine schulische allgemeine Eingangsbildung für alle Kinder, unabhängig von sozialen Schichten und finanziellen Möglichkeiten der Eltern, in Form der vierjährigen Grundschule. Dieser Aspekt des Grundschulgesetzes konnte nur schrittweise durchgesetzt werden. Zudem wurde er durch die Debatte über die Dauer der Grundschulzeit, die einige Pädagogen und Vertreter von Schulverwaltungen eher bei sechs Jahren sahen, behindert. Demgegenüber wurde die vierjährige allgemeine Grundschule bei den Privilegierten und Akademikern gut angenommen. Von 1921 bis 1926 verdoppelte sich fast die Anzahl der Schüler, die aus der Grundschule kommend das Gymnasium besuchten. 1931 kamen 95,8 % der Gymnasiasten aus der Grundschule (vgl. Reyer, 2006, S. 150). Die Vorbildung in Grundschule stellte für die Kinder kein Problem dar und die Grundschule selbst gewann an Anerkennung. Die diametralen Auffassungen über den Besuch einer weiterführenden Schule auf Grund von Neigungen, Begabungen und Kenntnissen oder basierend auf der gesellschaftlichen Stellung und Position der Eltern der Kinder konnten dadurch nicht

grundlegend verändert werden. Die Besitzstandswahrung (wörtlich als auch im übertragenen Sinn für geistigen Besitz und Entfaltung) wollte im Grunde die bürgerliche Klasse nicht aufgeben. Die Zahl der Absolventen für eine akademische bzw. Beamtenlaufbahn erhöhte sich Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Stellen wurden begehrter, gleichzeitig nahmen diese durch Kriege und wirtschaftliche Krisen weiter ab. Die Einmündung in Studium oder Ausbildung wurde schwieriger, so wie es allgemein schwierig war, Arbeit zu bekommen. Die wirtschaftlichen Bedingungen verschlechterten sich, die politischen Kräfte veränderten sich wieder.

Die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts wurde mit nationalsozialistischen Idealen durchdrungen, Gemeinschaftserlebnisse innerhalb wie außerhalb der Schule geschaffen. Ebenso ist 1938/39 die Oberschule anstelle der verschiedenen Gymnasialtypen als die Schule zur höheren Bildung ausgerufen worden. Gleichzeitig wurde die gymnasiale Schuldauer von 9 auf 8 Jahre gekürzt, um insbesondere die jungen Männer in Wirtschaft oder Militär früher einbinden zu können.

Die nationalsozialistische Schulpolitik brachte keine reformistischen Veränderungen hervor, durch die menschenverachtende, dahingehende ideologische und organische Gleichschaltung als auch paramilitärische Konstellationen im Erziehungsalltag dennoch tiefgreifende Einschnitte in und außerhalb des Schullebens.

### **3 Das Schulsystem in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989**

Nach dem 2. Weltkrieg war man sich in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) als auch in den westlichen Besatzungszonen einig, dass in der Bildungspolitik, in der schulischen Bildung der Kinder und Jugendlichen als auch in der Lehrerbildung inhaltlich und zum Teil organisatorisch spürbare Veränderungen installiert werden müssen. Die Wege zur Umgestaltung des Bildungswesens verliefen in beiden Zonen unterschiedlich. Die westlichen Länder knüpften an die Reformschulbewegung der 20er Jahre im 20. Jahrhundert an und stellten im Bildungswesen die föderalistische Ordnung her, in der die Kulturhoheit, zu dem der Bildungsbereich zählt, wieder in der Verantwortung der jeweiligen Länder lag. Dieses föderalistische Grundprinzip wurde gleichfalls in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im Jahre 1949 aufgenommen und ist damit verfassungsrechtlich verankert als ein entscheidender Teil der Bildungspolitik. Dadurch ist es dem Staat erheblich erschwert in die Bildungspolitik einzugreifen, detaillierte gesetzliche Vorgaben und Regelungen in der Ausgestaltung der Schulbildung, die für alle Länder gleichermaßen zu gelten haben, umzusetzen. Die Durchsetzung der pluralistischen Demokratie erstreckte sich demzufolge auf das Bildungswesen und damit auf die Schulorganisation; selbst als die Länderhoheit hinsichtlich der Bildungspolitik in der erneuten Reformphase in den 60er Jahren eingeschränkt war. Zu Beginn der 70er Jahre erlangten die Länder wieder einen höheren Handlungsspielraum, wodurch sich die Aushandlungen zwischen den 11 Bundesländern und Stadtstaaten auf den Kultusministerkonferenzen erschwerten, da die schulpolitischen Entwicklungen nicht homogen verlaufen sind und die politischen Strukturen sowie die Entwicklungsschwerpunkte unterschiedlich waren.

Diametral verlief die Neugestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens in der Sowjetischen Besatzungszone. Zunächst ging es um die Entnazifizierung, die u.a. im Befehl Nr. 40 der Sowjetischen Militäradministration im August 1945 angeordnet wurde, und die Umerziehung zu einer maßgeblichen Aufgabe im gesamten Bildungswesen wurde. Nur so war der Aufbau eines antifaschistisch-demokratischen Staates vorstellbar. Zugleich folgte man dem sowjetischen Ansatz von Zentralismus und Kollektivierung. Im Schulwesen ging die Orientierung von

Beginn an in Richtung einer sogenannten Einheitsschule<sup>20</sup>, in der der Begriff der Einheit an ein strukturiertes auf einander aufbauendes Bildungs- und Schulsystem gekoppelt war. In den kommenden zwei Jahrzehnten wurde die Einheitsschule ausgebaut und mit Übernahme von sowjetischen Erziehungs- und Bildungsprämissen untersetzt. Hierzu zählen unter anderem die einseitig ausgelegte Kollektiverziehung (nach Makarenko<sup>21</sup>) als auch die Einbeziehung von arbeitsseitigen Anteilen nach dem sowjetischen Vorbild der „Verbindung von Unterricht mit der Produktion“ (Lost, 1994, S. 139), ab dem Schuljahr 1958/59 war polytechnischer Unterricht grundsätzlich im Schulalltag verankert (vgl. Anweiler u.a., 1992, S. 19). Die Kollektiverziehung zeigte sich ebenfalls in den an die Schule angrenzenden Kinder- und Jugendorganisationen (Freie Deutsche Jugend, Pionierorganisation), die über den Unterricht hinaus, die Kinder und Jugendlichen in sozialistischer Moral unterweisen sollten. Deutlich macht das der Beschluss des Politbüros aus dem Jahr 1952, der von der Schule fordert, „die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen [...]“ (Uhlig, 1970, S. 419).

Geprägt durch die Ideologie des Marxismus-Leninismus, der führenden Rolle der Sozialistischen Einheitspartei und den Prinzipien des demokratischen Zentralismus wurde die Anbindung und Zusammenarbeit mit staatlichen Einrichtungen deutlicher determiniert. Erziehung und Bildung wurde als „Aufgabe und Anliegen der gesamten Gesellschaft“ (FGB § 3, Abs. 2, Satz 1) deklariert. Die Staatsorgane werden verbindlich verantwortlich gemacht, die Eltern in der Erziehung zu unterstützen. Im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.02.1965 dokumentiert sich der höhere Stellenwert der staatlichen und gesellschaftli-

---

<sup>20</sup> Siehe a) Konzeption der Döbelner Konferenz der KPD vom 19.08.1945: „III. [...] Voraussetzung dafür ist die Einheitlichkeit des Schulwesens vom Kindergarten bis zur Hochschule.“ (Anweiler u.a., 1992, S. 129)

b) Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946: „§ 3 Aufbau und Gliederung der demokratischen Einheitsschule

Die demokratische Einheitsschule umfaßt die gesamte Erziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule [...]“ (ebenda, S. 131).

c) Anordnung zur Durchführung der Schulreform der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung vom 27.08.1946: „1. Die deutsche 12-klassige allgemeinbildende Schule muß ein organisatorisches Ganzes darstellen. Zwischen ihrem ersten Teil, der 8-jährigen Grundschule, und dem zweiten Teil, der 4-jährigen Oberschule, muß Zusammenhang und Folgerichtigkeit gewahrt bleiben, wie das in den Stundentafeln und Lehrplänen niedergelegt ist. [...] 3. [...] Dagegen sind überall da, wo die Möglichkeit gegeben ist, wenig gegliederte Schulen zu 8-klassigen Grundschulen auszubauen [...]“ (ebenda, S. 134).

<sup>21</sup> Anton S. Makarenko (1888-1939): sowjetischer Pädagoge; sehr praktisches pädagogisches Wirken in von ihm errichteten Kolonien, in denen verwaiste und verwahrloste Jugendliche betreut und mit seinen verschiedenen Prinzipien (z.B. Kollektiv, Selbstverwaltung, Disziplin, System der Perspektiven) erzieherisch konfrontiert wurden



chen Institutionen gegenüber der Familie z.B. im Paragraph 7, Absatz 1: „Bei der sozialistischen Bildung und Erziehung wirken staatliche Institutionen, gesellschaftliche Organisationen und die Familie eng zusammen. Die Einrichtungen des sozialistischen Bildungssystems [...] koordinieren die erzieherischen Wirkungen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens der Jugend, ihrer kulturellen und sportlichen Betätigung.“ (FGB, § 7, Abs. 1). Diese Grundanschauung wurde gesamtgesellschaftlich durch das Einheitsparteisystem zum Prinzip erhoben und gelebt. Die Ideologie einer Partei, die kaum eine Auseinandersetzung mit anderen Gruppierungen, Parteien, Organisationen zuließ, ist mit dem Ziel einer offenen Weltanschauung nicht vereinbar. In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) wurde den ausführenden Staatsorganen die Planmäßigkeit der Sozialisation von der Kindertagesstätte bis zum Berufseintritt sowie die Lenkung und Steuerung im Bereich Bildung und Erziehung<sup>22</sup> übertragen.

Ausgehend von dem Grundverständnis über eine zentralistisch gesteuerte (Bildungs-)Politik, eine allseitig gebildete Persönlichkeit hervorzubringen, die die einseitige Staatsideologie mitträgt, sich kollektiv und solidarisch geprägte Charakter- und Verhaltensmerkmale aneignet sowie im wissenschaftlichen, kulturellen und handwerklichen Bereich hohe Fertig- und Fähigkeiten herausbilden soll, erhält die Erziehung und Bildung einen zentralen Stellenwert im Gesellschaftssystem der DDR. Diese Konzeption wurde in uniformen pädagogischen Ziel- und Aufgabenstellungen sowie in verbindlich geltenden Lehrplänen aufbereitet und umgesetzt. Die Schule erhält gegenüber der Familie einen höheren Stellenwert hinsichtlich der Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft.

Auf Grund dieser unterschiedlichen Denkströme und Auffassungen bzw. der Staatsformen entwickelten sich zwei völlig unterschiedliche Schulsysteme.

Gemeinsam war beiden Systemen, dass es eine allgemeine Schulpflicht für die Kinder ab dem 6./7. Lebensjahr gibt und der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen.

Strukturell, inhaltlich und ideologisch unterschieden sich beide System gravierend voneinander.

---

<sup>22</sup> Die Abiturquote lag in der DDR zwischen 1965 und 1989 gleichbleibend zwischen ca. 11 % und 13%; hingegen stieg diese im gleichen Zeitraum in der BRD von ca. 7 % auf ca. 32 %, also um ein Viertel (vgl. Anweiler u.a., 1992, S. 546).

### 3.1 Das Schulsystem in der DDR

Das Schulsystem in der sowjetischen Besatzungszone und der DDR begann mit dem Kindergarten für Kinder ab 3 Jahre. Mit dem 6. bzw. 7. Lebensjahr traten die Kinder in die (Grund) Schule ein, die sie bis zum 14. Lebensjahr, d.h. bis zur Klasse 8, gemeinsam besuchten und mit einer Abschlussprüfung beendeten, um danach in die Berufsschule oder, wer die entsprechenden Leistungen hatte, auf die vierjährige Oberschule wechseln konnte, die auf den Besuch einer Hochschule vorbereitete.<sup>23</sup> Hintergrund der für alle Kinder gemeinsam besuchten „demokratische[n] Einheitsschule“ (Weber, 1986, S. 71) war u.a. die Abkehr des bürgerlichen Bildungsgedankens hin zu einer gleichen, einheitlichen Förderung für alle Kinder, in der Bildung nicht als Privileg und Abgrenzungsmacht benutzt wird. Das Anliegen selbst scheint zunächst nachvollziehbar und lehnt sich organisch in der Bedeutung des „Verein(s) für Schulreform<sup>24</sup>“ von 1889 sowie an die schulorganisatorische Idee von Humboldt an. Hingegen steht sie diametral zur humboldtschen Bildungsidee, hinsichtlich der Herausbildung des individuellen, vielfältigen Charakters, der sich nur in Verbindung von Bildung durch Freiheit herausbilden kann.

Die hohen Ideale des Bildungswesens wurden in der DDR mit einem ideologischen Unter- und Überbau, der auf Vereinheitlichung, Kollektivierung und vorgegebene Denkrichtungen (Marxismus-Leninismus) mit Ziel des Aufbaus des Sozialismus ausgerichtet war, gepaart und wirkte in alle kultur-, gesellschafts- und parteipolitischen Bereiche. Die Hinwendung zu einer sozialistischen Schule, in der über Erziehung das neue sozialistische Menschenbild geformt werden sollte, verlief in den 50er Jahren noch mit einigen Widerständen. Insgesamt konnte die Entwicklung nicht aufgehalten werden und das sozialistisch geprägte Bildungssystem konsolidierte sich bis Ende der 50er Jahre. Schon 1955 wurde die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (kurz: Oberschule) beschlossen und ab dem Jahr 1959 auch so benannt. Dem voraus ging die schrittweise Einführung der Zehnklassenschule ab dem Schuljahr 1951/52 mit dem Gesamtvollzug bis Mitte der 70er Jahre. Das Schulsystem nach dem „Prinzip der Einheitlichkeit“ (Döbert, 1995, S. 38) folgt dem Stufensystem und der

---

<sup>23</sup> Im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai 1946“ im Paragraph 3 verankert, wurde es in allen Ländern der sowjetischen Besatzungsmacht fast wörtlich übernommen (vgl. Anweiler u.a., 1992, S. 130 f.).

<sup>24</sup> Der Verein empfahl eine auf sechs Jahre angelegte gemeinsame Unterrichtung der Schüler aller höheren Schulen und erst ab Klasse zehn eine Aufteilung in die verschiedenen Gymnasialzweige (vgl. Uhl, 1999, S. 139).

organisatorischen Zusammenfassung der Schüler in Klassen. Ebenso wurden neue Schultypen errichtet, die räumlich die Klassenstufen von 1 bis 10 mehrzünftig aufnehmen konnten und in denen Fachkabinette z.B. für Sprachen oder dem naturwissenschaftlichen Unterricht integriert waren. Die gemeinsame Lernzeit eines Jahrgangs dauerte 10 Jahre und endete mit einer Abschlussprüfung. Der Übertritt an die erweiterte Oberschule war nach Beendigung der 8. Klasse vorgesehen. Ebenso konnten weniger begabte Schüler in die Berufsschule wechseln.

Die Oberschule gliederte sich in die Unterstufe bis zur Klasse 4<sup>25</sup> in die Mittelstufe von Klasse 5 bis 6 und in die Oberstufe ab Klasse 7. Die Lehrer durchliefen dafür unterschiedliche Ausbildungen<sup>26</sup>, unterrichteten aber gemeinsam an einer Schule. Der Fachunterricht begann schon 1946 in der Unterstufe (z.B. Kunsterziehung) und differenzierte sich ab Klasse 5 mit Einführung der ersten Fremdsprache (Russisch), Geschichte, Biologie und Geographie immer weiter aus über Physik ab Klasse 6 bis hin zu Chemie, einer zweiten Fremdsprache ab Klasse 7 und Astronomie in Klasse 10. Die naturwissenschaftlichen Fächer wurden mit zwei bis drei Wochenstunden unterrichtet. Das entspricht ca. 12 % des Gesamtunterrichts (vgl. ebenda, S. 37). Der Mathematikunterricht hingegen nahm mit durchschnittlich 6 Wochenstunden 18 % des Gesamtunterrichts (vgl. ebenda, S. 67) in der Mittel- und Oberstufe ein. In der Unterstufe liegt der Wert zwischen 25 % in der ersten Klasse bis 22 % in der 3. Klasse (vgl. ebenda, S. 29, 34 f.)

Ab 1958/59 kam der polytechnische Unterricht hinzu, in dem die Mädchen und Jungen der Oberstufe in die Arbeit der Produktion eingeführt wurden; bis zur Mittelstufe wurde er als Werk- und Schulgartenunterricht durchgeführt. Religionsunterricht wurde auf Grund der ideologisch strikten Trennung von Staat und Kirche von Beginn an nicht gelehrt, wie im § 2 des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946) ausdrücklich hervorgehoben wurde: „Die schulische Erziehung der Jugend ist ausschließlich Angelegenheit des Staates. Der Religionsunterricht ist Angelegenheit der Religionsgemeinschaften; [...]“ (Weber, 1986, S. 71).

---

<sup>25</sup> In den 60er Jahren ging die Unterstufe bis zur Klasse 3 und Klasse 4 wurde als Übergangsklasse betrachtet, später wurde sie wieder immer mehr der Unterstufe zugeordnet (vgl. Reyer, 2006, S. 191 f.).

<sup>26</sup> Seit 1952 wurden Unterstufenlehrer an Fachschulen (Institut für Lehrerbildung), Oberstufenlehrer an Hochschulen ausgebildet (vgl. ebenda, S. 192).

Die schulpolitische Orientierung und Ausrichtung wurde den modernen, internationalen und technischen Entwicklungen angepasst und 1965 mit dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ [Bildungsgesetz der DDR] <sup>27</sup> ratifiziert. Es hatte bis Anfang der 80er Jahre lehrplanerisch und strukturell weitestgehend Bestand. Ideologisch wurde sie weiterhin verfeinert und mit Einführung des Wehrunterrichtes für die 9. und 10. Klassen ab dem Schuljahr 1979/80 auf eine qualitativ neue Stufe erhoben<sup>28</sup>. Dieser Sachverhalt deutet schon auf eine stagnierende Phase (vgl. Schmoldt, 1994, S. 78) hin.

Anfang der 80er Jahre verschärfte sich der Widerspruch zwischen den ideologischen und wirtschaftlichen Verhältnissen, und es wurde mit einer Anpassung der Lehrpläne reagiert sowie der Umstrukturierung der Begabtenförderung. Letzteres um schon in der Unterstufe Talente und Begabungen von Mädchen und Jungen zu erkennen und dementsprechend in speziellen Klassen oder Schulen zu fördern. Ebenso wurde die Planung und Steuerung zur allgemeinen Abitureife verschärft, was sich u.a. in der Abschaffung der zweijährigen Vorbereitungsklassen an der erweiterten Oberschule zeigte. Ab dem Schuljahr 1982/83 erfolgte der Übertritt in die erweiterte Oberschule erst mit dem 11. Schuljahr. Somit konnten gezielter und prognosesicherer die zukünftigen Studienanwärter gefiltert werden. Nach außen konnte dadurch das, wie in der Ideologie der sozialistischen Polytechnischen Oberschule vorgesehene, einheitliche und gemeinschaftliche Lernen der Mädchen und Jungen über eine Dauer von 10 Jahren aufrechterhalten und sogar ausgebaut werden. Nach innen verweist es u.a. im Zusammenhang mit der Begabtenförderung auf Schwierigkeiten, insgesamt den wirtschaftlichen Erfordernissen adäquat mit gebildeten jungen Menschen, die die qualifizierte Hochschulausbildung in den, vom Staat vorgegebenen, erforderlichen und notwendigen Studiengängen erfolgreich absolvieren, reagieren zu können.

---

<sup>27</sup> Dieses Gesetz regelte das gesamte Bildungssystem, auch den Kindergartenbereich, die Sonderschulen, erweiterte Oberschulen, Berufsschulausbildung, Universitäten Hoch- und Fachschulen. Dadurch konnten in den kommenden Jahren durch Beschlüsse und Durchführungsbestimmungen Erziehungs- und Lehrpläne als auch (Weiter-)Entwicklungen im Hochschul- und Schulwesen vorgenommen werden ohne das Grundsystem und die ideologische Ausrichtung zu verändern.

<sup>28</sup> In der Abiturstufe (11. und 12.Klasse) wurde schon ab dem Schuljahr 1969/70 eine „vormilitärischen Ausbildung in zentralen und örtlichen Lagern“ (Döbert, 1996, S. 132) durchgeführt.

### 3.2 Das Schulsystem in der BRD

Das Schulsystem in den westlichen Besatzungszonen gründete, trotz reformistischer Überlegungen, auf die vor dem 2. Weltkrieg bestehende 4-jährige Grundschule innerhalb der 9-jährigen Volksschule. Zudem bestand wieder die Möglichkeit ab Klasse 5 in eine Mittelschule, die bis zur mittleren Reife (10. Klasse) führte, oder auf das Gymnasium mit weiteren 9 Schuljahren überzutreten. Dieses vertikale 3-gliedrige, auf den ersten Blick starre Schulsystem, bildete sich über die Nuancen und kleine Verschiedenheiten aus den unterschiedlichen Interessengruppen, die infolge der pluralistischen und demokratischen Grundauffassungen in der westlichen Besatzungszone, wesentlich zu bildungspolitischen Entscheidungen beitragen konnten. Zudem unterstand die Bildungspolitik mit Gründung der Bundesrepublik generell den Bundesländern, eine einheitliche Bildungspolitik und gleichförmige Schultypen können durch dieses föderalistische Prinzip nicht umgesetzt werden. Aber schon vor 1949 wurde in den Verfassungen der einzelnen Länder der westlichen Besatzungszone von unterschiedlichen Schultypen gesprochen. In Bayern heißt es z. B. in Artikel 129 „(1) Alle Kinder sind zum Besuch der Volksschule und Berufsschule verpflichtet.“ (Anweiler u.a., 1992, S. 77) Hessen hingegen sieht „Grund-, Mittel-, höhere und Hochschulen“ im Artikel 59 der Verfassung des Landes Hessen vom 1.12.1946 vor (ebenda, S. 76). In diesem Punkt bezog man sich nicht auf die durch den Alliierten Kontrollrat verfasste Direktive Nr. 54 vom 25.06.1947, in der Normen für die Demokratisierung des Bildungswesens verabschiedet wurden<sup>29</sup>. Im Punkt 4 der Direktive wurde ein stufenförmig aufeinanderfolgendes Schulsystem, bestehend aus „»Grundschule«“ und „»Höhere Schule«“ (ebenda, S. 74) vorgeschlagen. Wenig durchsetzen konnten sich in den Diskussionen um die Verabschiedungen von Schulgesetzen, die in den Ländern der westlichen Besatzungszone bis 1951 zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Kraft traten, die wiederkehrende reformistische Idee einer Grundschule bis Klasse 6 mit daran anschließendem Übertritt auf die verschiedenen Oberschulen/Gymnasien/ höhere Schule, wie z.B. im Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblatt im Oktober 1949 beschlossen. In Hessen wurde für eine zweijährige Förderstufe nach der vierjährigen Grundschule plädiert,

---

<sup>29</sup> In der 10-Punkte-Direktive enthalten waren z.B. die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches, der Verweis auf Chancengleichheit und dem gemeinsamen Vollzeitunterricht von Jungen und Mädchen im Alter von 6 bis 15 Jahren als auch die Einführung von demokratischen und staatsbürgerlichen Lebens- und Erziehungsverständnis (vgl. Anweiler u.a., 1992, S. 74).

um die Talente und Begabungen, eingeteilt nach „praktischen“, „gehobenen praktischen“ und „wissenschaftlichen“ (Herrlitz u.a., 2009, S. 160) Berufsorientierungen, besser erkennen zu können. Die Lehrpläne sollten dahingehend horizontal abgestimmt werden. In abgewandelter Form setzte sich in Niedersachsen dieser „differenzierte[n] Mittelbau“ (ebenda) als Schulversuch in den höheren Klassen der Volksschule durch.

Die Entwürfe der Schulgesetze durchliefen parlamentarische Debatten und wurden öffentlich diskutiert. Sowohl Eltern als auch Interessengruppen sowie Parteien beteiligten sich daran. Die Schulgesetze wurden somit auf eine breite Basis konstituiert. Konfessionsgebundene Träger fanden sich in der Verfassung und Gesetzen ebenso wieder, so dass die Grundlage für eine neue demokratische Schule vorhanden war. Die Einflüsse der alliierten Mächte als auch die Wiederbesinnung auf die Ideen vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten reichte allerdings nicht aus, um das Schulwesen auch organisatorisch zu reformieren. Die äußeren Bedingungen (Wirtschaft, Finanzen, Soziales, Kultur) trugen wenig dazu bei, um eine grundlegende Reform, die das Berechtigungswesen und Übertrittskriterien zu Gymnasien einbezog, umzusetzen. Die Ansätze zu einer Einheitsschule, wie sie 1948 in Berlin entstand, wurden ebenso nach der Teilung Berlins in dem westlichen Teil wieder zurückgenommen. Auch die z.B. in Hessen und in den Stadtstaaten hervorgebrachten Neuerungen konnten sich kaum unter der politischen Kraft der Konservativ-Liberalen halten und es etablierte sich das 3-gliedrige, vertikale Schulsystem in der gesamten Bundesrepublik. Rückblickend werden die 50er Jahre als Restaurierung des Schulsystems (vgl. Schmoldt, 1994, S. 37) bezeichnet. Das Düsseldorfer Abkommen von 1955 untermauert die Vereinheitlichung des Schulwesens und dementsprechend wurde die sprachliche Vereinheitlichung der Schultypen verabschiedet. Das wiederum wurde als Zeichen der Stagnation (vgl. Anweiler u.a., 1992, S. 18, Herrlitz u.a., 2009, S. 163) hinsichtlich der Reformansätze gesehen. Betrachtet man die Bildungsausgaben, kann man von einem Abbau sprechen. Offenkundig sanken die Bildungsausgaben für die Schulen innerhalb von 10 Jahren (1950 bis 1960) um 7 % und machte 1960 nur noch etwas über drei Viertel der gesamten Bildungsausgaben (Schulen + Hochschulen) aus (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 163).

In den 50er Jahren war zunächst wenig Raum für Entwicklung, unter anderem auch deshalb, da ein Handlungsstrang gefunden werden musste, um die Balance zwischen länderspezifischen Sachverhalten in der Bildungspolitik wie auch gemeinsamen Orientierungen zu halten.

Die im Juli 1948 gegründete Konferenz der Kultusminister setzte sich zum Ziel, Ausgewogenheit zu schaffen und konnte zunächst auf eine Erhaltung des Schulsystems sowie einer inneren Schulentwicklung (z.B. Umsetzung der Schulgeldfreiheit auch auf weiterführenden Schulen, Erleichterung bei den Aufnahmen in weiterführende Schulen, Gymnasiumsbesuch nach Abschluss der Mittleren Reife) verweisen (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 164 f., Anweiler u.a., 1992, S. 18).

Eine Weiterentwicklung im Sinne von Reformen oder Schulversuchen setzte Mitte der 60er Jahre bis Anfang der 70er Jahre ein. Die Weichen hierzu wurden Ende der 50er/Mitte der 60er Jahre gestellt. Der wirtschaftliche Aufschwung wurde gebremst, es fehlte an Fachkräften, die Technologien veränderten und entwickelten sich weltweit, was eine veränderte (nicht nur höhere) Schulbildung nach sich zog. Um den Anschluss an die technische Entwicklung zu halten, musste bildungspolitisch gehandelt werden und aus eigener Kraft der einzelnen Bundesländer die schulpolitischen Umbildungen angegangen werden. Die Empfehlungen des schon 1959 verabschiedeten „Rahmenplan[s]<sup>30</sup> zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildeten Schulwesens“ enthielt umfangreiche reform- und strukturpolitische Aussagen und Begründungen, die öffentlich diskutiert wurden. Unter anderem ging es um die Aufhebung der vertikalen Dreigliedrigkeit in den mittleren Klassenstufen. An deren Stelle sollte in Klasse 5 und 6 die Förderstufe eingebaut werden unabhängig vom Schultyp, so dass in dieser Stufe eine horizontale Gliederung (nach Altersstufen) hätte beginnen können. Erst ab Klasse 7 ist die Differenzierung in Hauptschule bis Klasse 9, die Realschule bis Klasse 10 und das Gymnasium bis zum Ende des 13. Schuljahres vorgesehen. Neben der Verbesserung der allgemeinen Chancengleichheit in der höheren Schulausbildung wurden ebenso Schwerpunkte in der Förderung von Mädchen, konfessionsgebundenen Gruppen (insbesondere Katholiken) und der Schüler im ländlichen Raum vorgestellt. Gleichzeitig wurde auf die immer noch herrschende Ungleichheit von Arbeiterkindern hingewiesen, die auf Grund ihrer sozialen Lage an der Ausübung ihrer Grundrechte eingeschränkt sind, was sich ebenfalls im Schulsystem widerspiegelte: „[...] nur 5% der Studenten, die in der Regel später die Vorgesetzten der Arbeiter waren, stammen aus Arbeiterfamilien.“ (Herrlitz u.a., 2009, S. 173)

---

<sup>30</sup> Dieser wurde vom Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, ab 1965 Deutscher Bildungsrat bis 1975, vorgelegt.

Dennoch ist das Schulsystem Mitte der 60er Jahre strukturell über die drei Typen der weiterführenden Schulen (Haupt-, Realschule und Gymnasium) definiert, die alle grundständig mit der Klassenstufe 5 beginnen. Der Wechsel erfolgt mit erfolgreichem Abschluss nach Klasse 4. Die Klassen 5 und 6 sind als Förder-, Orientierungs- oder Beobachtungsstufe in den einzelnen Bundesländern verschieden (schulartabhängig bzw.-unabhängig) umgesetzt worden (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 179). Eine Änderung des Schulsystems wurde nicht durchgesetzt.

Während noch im Rahmenplan die „Stufen, Typen und Zweige des Schulwesens“ (Abschnitt IV) über die zu durchlaufenden Schuljahre mit den dazugehörigen Bezeichnungen Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium definiert wurden, ist im Hamburger Abkommen von 1964 die Abgrenzung zwischen den weiterführenden Schulen um den Umfang der Fremdsprachen als Pflicht- bzw. Wahlfach in den einzelnen Schultypen erweitert worden<sup>31</sup>.

Als kleiner Ausfluss des Rahmenplans und als Teil einer schulreformerischen Vision sind die Gesamtschulen (differenziert bzw. integriert) zu sehen. Die Vision eines „Stufenschulsystems“<sup>32</sup> die im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutschen Bildungsrates 1970) aufgezeigt wurden, scheiterten an der Fülle der Kräfte, den Parteien, Interessenvertretungen und Gruppierungen, denen es nicht gelang, die Visionen schrittweise zu realisieren. Gleichfalls fehlte es an den nötigen Finanzen.

Die Gesamtschulen versuchen die vertikale Gliederung aufzuheben und die mitgedachten Schichtunterschiede bei der Schulwahl aufzuheben. In den Gesamtschulen konnten die Schüler Kurse belegen, die ihren fachspezifischen Fähigkeiten entsprachen ohne auf die (Schul-) Typisierung zu verweisen, da sie ab der 5. bzw. 7. Klasse die Mittelstufe besuchten, die gerade auf die schulzweigenunabhängige, gemeinsame Schule abstellte. Organisatorisch bedeutete das die Aufhebung von Jahrgangsklassen, um Wissen zu vermitteln. Die Kursgruppen treten an deren Stelle. Diese Form wurde in der Oberstufe ab Jahrgangsstufe 11 weiter ausgebaut, um den Abschluss des Abiturs zu erhalten. Im Lehrplan enthalten sind Pflichtfächer als auch Wahlfächer, in denen z.B. in Technik oder Verwaltung Wissen vermittelt wird. Gleichfalls werden in der Oberstufe die Kurse nach Niveaustufe und breitem Kursangebot konzipiert.

---

<sup>31</sup> Hauptschulabschluss = 1 Fremdsprache; Realschulabschluss = 2 Fremdsprachen (vgl. Scheibe, 1974, S. 127 f.)

<sup>32</sup> a) Elementarbereich: Kindergarten und öffentliche Vorschule, b) Primarbereich: Grundschule mit sechs Jahrgangsstufen, c) Sekundarstufe I: Bildungspflicht bis zum 16. Lebensjahr mit Abschluss Abitur I (ersetzt die mittlere Reife) mit schultypenunabhängiger Unterrichtung, d) Sekundarstufe II: gymnasiale Oberstufe und Berufsbildungseinrichtungen (vgl. Blankertz, 1982, S. 251)



Die Idee der Gesamtschule und ebenso wenig die schultypenunabhängige Stufung konnten sich bundesweit nicht durchsetzen, unter anderem weil diese Form der Beschulung mit einer hohen Schülerzahl einhergehen muss, um finanzierbar zu sein. Für die Schüler bedeutet dies wiederum, einen langen Fahrweg zur Schule auf sich zu nehmen und in großen Schulgebäuden zu lernen. Die Auseinandersetzung um die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse, die bis Anfang der 80er Jahre andauerte, trug wohl ebenso wenig zur Aufwertung und zum Ausbau bei.

Die äußere Grundstruktur im Bildungswesen blieb im dreigliedrigen Schulsystem verhaftet. Dabei sind die Bezeichnung der Bildungsbereiche aus dem Strukturplan und gleichfalls innerliche Empfehlungen in den Ländern (zwar unterschiedlich) übernommen worden. So gibt es in einigen Bundesländern die Orientierungsstufe in Klasse 5 und 6. In Gymnasien sind Kursysteme eingeführt worden, die eine deutliche Profilierung der Sekundarstufe II allgemein darstellt und die Unterscheidung in alt-, neusprachlich und mathematisch-naturwissenschaft modifiziert. In der Sekundarstufe I (alle Schularten von Klasse 5 bis 10) sind Lehrpläne der unterschiedlichen Schultypen soweit optimiert worden, dass mit dem Erwerb eines Abschlusses die Berechtigung erlangt wurde, den nächsthöheren Abschluss in dem entsprechenden Schultyp zu erwerben. Die inhaltliche Angleichung in Verbindung mit einer differenzierten Vorbereitung auf das höhere Leistungsniveau ermöglichte, dass ca. 1/3 der Schüler nach Abschluss ihrer ersten Bildungsstufe den nächsthöheren Abschluss (z.B. von Haupt- zu Realschulabschluss) erreichten. Die Übergänge sind zwar immer noch mit erworbenen Zertifikaten und somit auf Grundlage eines Berechtigungswesens verbunden, über die damit erworbenen Kenntnisse und Wissen sind sie dennoch problemloser möglich als vor der Bildungsreform. Innerhalb von 20 Jahren (von 1970 bis 1990) nahmen die Schulabgänger mit einem Realschulabschluss um 10 % zu, hingegen der Hauptschulabschluss mit einem Rückgang von ca. 20 % zu verzeichnen ist, genauso wie der Rückgang um 2/3 der Schüler, die keinen Abschluss machten. Ein deutlicher Anstieg wurde bei den Gymnasiasten registriert, deren Anzahl schon von 1970 bis 1980 um ca. 8 % gestiegen sind, und in den nächsten 10 Jahren noch mal um ca. 14 % anwuchs. Anders verhielt es bei den Realschulabgängern, die zwischen 1980 und 1990 um ca. 2 % abnahmen. Insgesamt liegen diese beiden Abschlüsse 1990 mit 35 % Realschulabschlüssen und 33,8 % Abitur fast gleichauf und machen fast 70 % der Schulabschlüsse aus (vgl. Herrlitz u.a., 2009, S. 185). Das weist auf eine hohe Präferenz zu

gebildeten Schulabschlüssen hin und gleichzeitig auf die entstandene Möglichkeit, eine breitere Schülerschaft daran teilhaben zu lassen. Diese Stärkung ist u.a. auf die innere Umstrukturierung, Stoffentflechtung in den Lehrplänen sowie innerschulischer Leistungsdifferenzierung und Förderung zurückzuführen.

## **4 Das Schulsystem in Thüringen ab 1991**

Offensichtlich sind in beiden deutschen Staaten hohe Anstrengungen im Bildungswesen unternommen worden, um die Anpassung an industrielle und wirtschaftliche Bedingungen zu erreichen. Die Wege hierzu waren sehr unterschiedlich. In der BRD schien ein einfacheres und effizienteres Reagieren durch das Prinzip des Föderalismus möglich. In der DDR liefen die Bemühungen auf eine Einengung und Starrheit hinaus, die keine grundsätzliche Veränderung zuließ. Die Widersprüche zwischen Wirklichkeit und staatlichen Vorgaben wurden zu groß und Entwicklungen stagnierten dauerhaft. Dies erzeugte ein zu hohes Ungleichgewicht. Die Menschen reagierten mit Auflehnungen und Widerständen, was letztendlich zum Bruch mit dem sozialistischen Gesellschaftssystem führte.

Im Bereich der Schule mehrten sich Ende der 80er Jahre die Reform- und Veränderungsvorschläge sowie Eingaben von Privatpersonen bzw. Kirchen- und Bürgerbewegungen, um das Volksbildungswesen der DDR anders zu organisieren. Dabei ging es nicht darum, das einheitliche Schulsystem an sich zu verändern, allerdings innerhalb dessen einige Facetten neu zu strukturieren (z.B. Erweiterte Oberschule wieder auf 4 Jahre auszudehnen, 5-Tage-Schulwoche einführen), den Fächerkanon auszubauen (mehr musische Fächer und Fremdsprachenunterricht, materielle Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmaterial) und den Wehrunterricht abzuschaffen. Ebenso waren die Forderungen nach Einbeziehung der Eltern als auch höhere Chancengleichheit für die Schüler formuliert worden (vgl. Lost, 1994, S. 147). Diese Eingaben wurden nicht berücksichtigt und konnten auch nach der Wende 1989, in den Zeiten des Auf- und Umbruchs, nicht maßgeblich zur Reform des Schulwesens beitragen. Grund waren nicht die Vorschläge selbst, sondern der Umstand, dass das Schulwesen grundlegend neugestaltet werden musste. Die Abschaffung der ideologischen Beeinflussung und die zentralistische Steuerung waren Hauptziele der Veränderungen und nicht allein durch äußere Reformen zu erreichen, aber durch diese zeitnah umsetzbar. Zudem forderten Eltern zu Recht mehr Mitsprache ein und eine maßgebliche Ausweitung des Zugangs zum Gymnasium, so dass ihre Kinder die Möglichkeit haben, die Hochschulreife zu erlangen (vgl. Dudek/Tenorth, 1994, S. 307; Fuchs, 1997, S. 198). Unter anderem auch deshalb, war es vom Prinzip her kaum möglich, das künftige Schulsystem nicht zu gliedern, da das Gymnasium dem Bildungsbereich der Sekundarstufe I angegliedert ist. Ausschlaggebend für die auf den

ersten Blick fast vollständige Übernahme des westdeutschen Schulsystems sind drei Sachverhalte anzusehen. Als Grundlage diente der im Jahr 1990 ratifizierte Einigungsvertrag, der den Beitritt des Gebietes der DDR zur Bundesrepublik am 03.10.1990 regelt. Mehrere Rechtsnormen aus der Bundesrepublik traten für das ehemalige Gebiet der DDR - Beitrittsgebiet genannt- in Kraft. Im Artikel 37, Absatz 4 des Einigungsvertrages wird darauf verwiesen, dass die Länderhoheit im Schulwesen gleichfalls für die beigetretenen Gebiete gilt. Zum dem gelten als „Basis das Hamburger Abkommen [von 1964/71; Anmerkung C.G.] und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz“ (Einigungsvertrag, 1990, Zugriff am 22.04.2017, verfügbar unter [www.juris/gesetze-im-internet.de](http://www.juris/gesetze-im-internet.de)). Damit war eine wegweisende „Bindewirkung“ (Fuchs, 1997, S. 149) an das Schulsystem der BRD durch die ostdeutschen Bundesländer geschaffen worden. Die Ausgestaltung der länderspezifischen Schulgesetze begann sofort; zunächst mit einem Vorläufigkeitsstatus. Dabei arbeiteten alle neuen Bundesländer mit einem oder mehreren Partnern der Altbundesländer zusammen, um die neuen staatlichen und bildungspolitischen Strukturen umzusetzen. Thüringen kooperierte mit Hessen, Rheinland-Pfalz und Bayern (vgl. Döbert, 1995, S. 136)

Mit Rückgriff auf den Einigungsvertrag und der Schaffung von demokratischen Strukturen zur Errichtung und Umsetzung der Anforderungen im Schulsystem, konnte der Schulbetrieb weiterlaufen. Es war allerdings dringendste Aufgabe der Länder ein eigenes Schulgesetz zu formulieren. In der Regel lag dieses bis zum Beginn des Schuljahres 1993/94 in jedem ostdeutschen Bundesland vor.

In Thüringen begann man schon im November 1990 ein Schulgesetz vorzubereiten und nach verschiedenen Entwürfen von Parteien und in Diskussionen mit Interessengruppen, Eltern und Lehrern wurde im März 1991 ein Vorläufiges Bildungsgesetz (VBIG) und im Juli 1993 das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) verabschiedet, welches mit dem Schuljahr 1993/94 in Kraft trat. Von Beginn an verdichteten sich die Diskussionen und Auseinandersetzungen um die Länge der Grundschulzeit von 4 oder 6 Jahren, der Struktur der Sekundarstufe I (Haupt-, Realschule gegliedert oder zusammengeführt), die Einführung von Gesamtschulen sowie der Abiturabschluss nach 13 Schuljahren.

Das vorläufige Bildungsgesetz gab die Dispositionen des strukturellen Aufbaus des Schulwesens vor und wurde im Wesentlichen im Thüringer Schulgesetz nicht geändert. Aus den Erfahrungen der Altbundesländer, dass die Wahl des Hauptschulabschlusses nach Klasse 4

kaum angestrebt wird, und die somit Hauptschule sich zu einer „Restschule“ (Dudek/Tenorth, 1994, S. 319) tendiert, ist ein zweigliedriges Schulsystem mit Regelschule (Real- und Hauptschulteil integriert) und Gymnasium verabschiedet worden.

Das Thüringer Schulgesetz sieht die Vollzeitschulpflicht mit einer Dauer von zehn Schuljahren vor (vgl. ThürSchulG § 19, Abs. 1). Sie beginnt in der vierjährigen Grundschule. Ab Klasse 3 wird verpflichtend eine erste Fremdsprache gelehrt, wenn es möglich ist kann dies schon ab Klasse 1 oder 2 erfolgen (vgl. ThürSchulG § 5, Abs. 3). Nach der 4. Klasse wechseln die Schüler in den Sekundarbereich I, der sich in Regelschule und Gymnasium gliedert. Erstere umfassen die Klassenstufe 5 bis 10 und unterteilt sich in den Bildungsabschluss der Haupt- bzw. Realschule. Die Unterteilung ab Klasse 7 kann durch Klassen- oder Kursbildung erfolgen, in den zwei Klassenstufen davor lernen die Schüler in allen Fächern gemeinsam. Im Unterschied zu anderen Bundesländern (z.B. Mecklenburg-Vorpommern; Sachsen, Sachsen-Anhalt), die die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungs- oder Förderstufe auszeichnen, wird nur von einer „Phase der Orientierung“ (ThürSchulG § 6, Abs. 1) gesprochen. Entscheidend für die Einstufung des jeweiligen Bildungsabschlusses sind die Leistungen der Schüler, die bestimmten Leistungskriterien unterliegen, da das Anforderungsprofil für den Realschulabschluss nach 10 Schuljahren anspruchsvoller und damit deutlich unterscheidbarer ist als beim Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (z.B. qualitativ in Mathematik, Deutsch, 1. Fremdsprache sowie quantitativ 2. Fremdsprache in Realschulteil ab Klasse 7).

Nach Klasse 4 können die Schüler ebenso in das Gymnasium wechseln, welches die Klassenstufe 5 bis 12 umfasst, in der ab Klassenstufe 10 die Sekundarstufe II mit der gymnasialen Oberstufe beginnt. Mit dem erfolgreichen Abschluss erwirbt man die allgemeine Hochschulreife nach 12 Jahren<sup>33</sup>. Mit dem sofortigen Übertritt von der Grundschule in das Gymnasium sind Voraussetzungen<sup>34</sup> verbunden, die auf die erreichten Leistungen der Schüler, ihrer Leistungsbereitschaft und dem voraussichtlichen Leistungsvermögen beruhen. Der Klassenleiter der Grundschule erteilt die Empfehlung nach Beschluss der Klassenkonferenz.

---

<sup>33</sup> Nach andauernder Diskussion ist 1995 auf der KMK in Mainz die Erlangung der Hochschulreife nach 12 Schuljahren verbindlich anerkannt worden, wenn die Wochenstundenzahl von mindestens 265 in der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe eingehalten wird. (vgl. Fuchs, 1997, S.185)

<sup>34</sup> Zugangsvoraussetzungen zum Übertritt auf das Gymnasium in Klasse 5: 1. Leistungsvoraussetzungen: Es wird eine verbindliche Gymnasialempfehlung erteilt, wenn die Note "gut" in Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde im Halbjahr der 4.Klasse erreicht ist; oder nur die Note „befriedigend“ in höchstens zwei der Fächer erreicht wurde, aber eine Empfehlung der Klassenkonferenz für den Übertritt ausgesprochen wurde (vgl. Thüringer Schulordnung - ThürSchulO - § 125).

Ein Übertritt in das Gymnasium ist mit entsprechenden Leistungen in Klassenstufe 5 als auch später sowie nach dem Realschulabschluss möglich (vgl. ThürSchulG § 7, Abs. 1). Unabhängig vom Zeitpunkt des Übertritts nimmt sich dieser außerordentlich leistungs- und begabungsorientiert auf die jeweiligen Hauptfächer aus. Allerdings gelten die Kriterien immer in Verbindung des Elternwunsches. Dieser ergibt sich aus §§ 23 bzw. 31 des Thüringer Schulgesetzes. Dadurch verbleibt bei den Eltern, trotz ausreichender Leistungen der Kinder, die Möglichkeit, ihr Kind in der Regelschule weiter unterrichten zu lassen und den Übertritt zum Gymnasium evtl. später zuzustimmen, (wenn die Leistungen entsprechend gut bleiben) bzw. im umgekehrten Fall, wenn die Kriterien nicht ausreichen bzw. sich keine eindeutigen Voraussagen machen lassen. Dann können die Eltern einen Antrag auf einen 3-tägigen Probeunterricht an einem Gymnasium stellen, um an der weiterführenden Schule einschätzen lassen zu können, ob die zukünftigen Anforderungen erfüllt werden können.

Seit dem Schuljahr 2011/12 kann als Schulart die Gemeinschaftsschule gewählt werden. Diese Schulart befindet sich im Aufbau<sup>35</sup> und kann für die Klassenstufe 1 bis 12 realisiert werden. Das Besondere hierbei ist, dass die Schüler von Klasse 1 bis 8 in allen Fächern und Niveaustufen gemeinsam unterrichtet werden und die Schularten Grund- und Regelschule gleichsam in die Gemeinschaftsschule integriert sind. Eine Differenzierung bezogen auf die Bildungsabschlüsse erfolgt ab Klasse 9. Ein Übertritt in das Gymnasium kann ab Klasse 5 in jeder Klassenstufe bis Klasse 8 erfolgen, soweit es konzeptionell und organisatorisch nicht vorgesehen ist, die Gemeinschaftsschule bis zur Klassenstufe 12 zu führen. (vgl. ThürSchulG § 4, Abs. 4 und 5; § 6a, Abs. 2, § 7, Abs. 1, Satz 1).

Neben der Schulstruktur mussten gleichfalls bei den Unterrichtsfächern Anpassungen vorgenommen werden. Insbesondere in der Unterrichtung verschiedener Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein, auch weiterhin Russisch, Griechisch, Spanisch meist fakultativ) und dem Geschichtsunterricht. Dieser, so die Thüringer Verfassung „muss auf eine unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein“ (Art. 22, Abs. 2, 1993). Der Religionsunterricht, der bis dahin nicht als Unterrichtsfach vorgesehen war, wurde neben Ethikunterricht

---

<sup>35</sup> Im Schuljahr 2012/2013 bestand ein 6,7 % - Anteil von allen Sekundarschulen (vgl. Berkemeyer u.a., 2015, S. 79).

und Sozialkunde, Wirtschaft und Recht bzw. Technik als ordentliches Schulfach aufgenommen.

Im Vergleich zur polytechnischen Oberschule in der DDR ist die Wochenstundenzahl in den einzelnen Klassen in der Regelschule um 2 bis 4 Stunden weniger. Es gibt allerdings kaum Unterschiede in der prozentualen Verteilung der Unterrichtsfächer, ausgenommen in der 1. Fremdsprache. Diese wurde quantitativ angehoben.

Qualitativ unterscheiden sich die Curricula im Umfang und Theorie-Praxisbezug. Die Stofffülle wurde reduziert, der Gestaltungspielraum der Lehrenden in Didaktik und Lernmethoden erhöht, die praktische Anwendbarkeit von theoriegestütztem Wissen verstärkt. Es wird den Schülern mit einer höheren Offenheit ihren Lern- und Denkmustern begegnet und sie ermutigt, selbstbestimmt zu Handeln und zu Lernen.

## 5 Übergänge als normative Situationen und kritische Lebensereignisse

Die öffentliche Bildung mit Einführung der Schulpflicht war ein erster Schritt zu vorhersehbaren, planbaren Lebensläufen, nach Kohli (1985), zu institutionalisierten Lebensläufen. Dabei waren und sind die sozialen Ereignisse relativ vorhersehbar, wann sie im Lauf des Lebens eintreten werden. Somit stellt der Lebenslauf ein lebenszeitliches Ablaufschema dar, das an Altersstufen mit verschiedenen Tätigkeiten in bestimmten Lebensabschnitten und Institutionen bzw. gesellschaftliche Subsysteme (z.B. Familie, Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit) gekoppelt ist. Innerhalb eines Kulturkreises bzw. Gesellschaft unterliegt er allgemeinen Dispositionen, Ereignissen und Funktionen, determiniert bestimmte Zeiten für Änderungen, Umbrüche, die unterschiedlich bewältigt werden, um in den Subsystemen bestehen zu können bzw. sich weiter zu entwickeln. Diese Bewältigung durch Handeln (bzw. Unterlassen), die Integration der Resultate und der gewonnenen Erfahrungen sinnvoll und subjektiv adäquat in das eigene Leben beschreibt die Biographie. Sie verbindet die gesellschaftliche, kulturelle Geschichte mit der eigenen und den individuellen Handlungsmustern. Biographie und Lebenslauf bedingen einander. In sich veränderten und insbesondere kritischen Situationen ist am ehesten zu erkennen, wie unterschiedlich die Handlungsvollzüge und der Habitus ausgeprägt sind. Übergänge, die besondere Situationen im Lebenslauf darstellen, von einer Gruppe oder sozialen Feldern in andere, zeigen individuelle Handlungsmuster und -ideen deutlicher auf. Nach Stauber u.a. (2007, S. 7) sind biographische Übergänge „Passagen, die Menschen zwischen verschiedenen Lebensphasen durchlaufen“. Oft sind sie institutionell begründet.

Das Spezifische an Übergängen liegt im Ungewissen, verbunden mit Unsicherheiten, weil das Ergebnis nicht feststeht bzw. nicht feststehen kann. Die Frage nach der Passfähigkeit und der Anschlussfähigkeit, ob nach dem Übergang alles sinnvoll im Individuum integriert werden kann, kann im Vorhinein nicht oder nur unzureichend beantwortet werden. Gegenwärtig kommt hinzu, dass die Häufigkeit und Dauer von Übergängen zunimmt. Gleichzeitig wird noch weniger vorhersehbar bzw. einschätzbar, was erfolgreiche Bewältigung bedeutet und was dazu notwendig ist. Der Anfang und das Ende verlieren sich, d.h. sie sind nicht immer konkret bestimmbar. Die genaue Zeitpunktabhängigkeit wird durch einen Zeitkorridor ersetzt, wie z.B. in den Bereichen von Schule/Ausbildung und Berufseintritt. Individuen können



und wollen sich nur bedingt auf traditionelle Rollen festlegen lassen. Gleichzeitig sind Übergänge und Entscheidungssituationen oft nur individuell zu lösen, um z.B. den Freundeskreis, die Arbeitsstätte zu erhalten (bzw. zu ändern) und selbst gestalten zu können. Walther und Stauber (2013, S. 24) sehen darin Merkmale einer „Entstandardisierung von Lebensläufen“. Diese Faktoren erschweren es, den passenden Zeitpunkt zum Zustandswechsel zu finden bzw. selbst zu bestimmen. Die Entscheidung für Kontinuität oder Wandel spiegelt sich in den Biographien der Menschen wider.

Soziologisch gesehen sind Statuspassagen im Sinne von Positionswechsel an Altersvorgaben gekoppelt oder mit Berechtigungen verbunden. Das Ansehen und die Identität verändern sich zu einem höheren Level oder werden herabgestuft; Etikettierungen gehen damit einher, die wiederum Bewältigungsmuster herausfordern. Sie lassen allerdings keinen Rückschluss auf psychische Bewältigung zu, auch nicht darauf, wie hoch sich die Konfrontation mit Neuem und wie es sich konkret auf das Individuum auswirkt, oder ob und wie die Passfähigkeit gelingt. Entwicklungspsychologisch werden nach Erikson im Verlauf des Lebens acht Lebenskrisen durchschritten und in der Regel gelingend bewältigt. Ebenso stufte Havighurst verschiedene Lebensabschnitte und deren Gelingen von Aufgabenbewältigungen ein. Die Entwicklungspsychologie geht von der Annahme aus, dass Brüche im Entwicklungsprozess notwendig sind, um sich entfalten und sich beweisen zu können.

Übergänge in der Schule sind nach außen durch Alter und Nachweis von Kompetenzen standardisiert. Gleichzeitig werden Übergänge durch Rituale sichtbar gemacht und gewinnen öffentlich an Bedeutung, beginnend mit der Einschulung, über Prüfungsablegung bis hin zur Abschlussfeier. Weniger standardisiert und ohne Ritual sind Klassenwiederholungen, Schulwechsel (aufsteigend oder absteigend) oder die Überweisung an besondere (Förder-) Schulen und ebenso der Übergang in die Sekundarstufe I. Für die Schüler stehen diese Übergänge für individuelle Einschnitte, die für sie bedeutsam und kritisch zugleich sind.

Ein Schulartenwechsel wie er nach der Beendigung der 4. Klasse ansteht, stellt ein altersbezogenes Lebensereignis dar und beruht auf sozialen Normen. Es kommt daher nicht unerwartet, ist allerdings mit soziokulturellen bzw. bedeutsamen persönlichen Veränderungen verbunden, die sich in einem gewandelten Status und einer veränderten Umgebung zeigen. Die Schüler werden mit Anforderungen und Situationen konfrontiert, die von ihrem bisherigen Rollenverständnis abweichen. Nach den Befunden von Filipp kann der Übertritt als ein

„kritische[s] Lebensereignis[...]“ (Filipp/Aymanns, 2010, S. 41) bewertet werden. Es zeichnet sich für die Schüler ein Wendepunkt, eine Durchbrechung des Gewohnten in ihrer Schulkarriere ab. Dieses einschneidende Ereignis ist im deutschen Schulsystem bewusst vorgesehen und für die Kinder unabwendbar. Das Passungsgefüge zwischen den Kindern und der Schule wird aufgehoben und die Kinder sind gezwungen sich neu zu orientieren. Dabei sehen die meisten einen Wechsel auf das Gymnasium als einen Aufstieg an. Allerdings verringert sich zunächst ihr Selbstkonzept (vgl. Liegmann, 2008, S. 48). Das deutet auf Verunsicherung hin, die zumindest vorübergehend belastet. Ob die Belastung chronisch wird, hängt unter anderem von der Bewältigung der neuen Situation ab. Dabei ist neben den Veränderungen im sozialen Rahmen der „Entscheidungsdruck, der in Übergangsperioden sowohl von der Gesellschaft als auch von näheren Bezugspersonen auf das Individuum ausgeübt wird“ (Olbrich, 1990, S. 128) ernst zu nehmen, insbesondere bei Kindern, die sich in physischer und psychischer Entwicklung befinden. Es spielt nicht nur das Erreichen der gewünschten Schulart eine Rolle, sondern im weiteren Verlauf, wenn auch nicht vordergründig benannt, die Bewertung nicht eingetretener Ereignisse. Das heißt, die Ungewissheit, ob der höhere Schulabschluss noch angestrebt und erreicht werden kann, wirkt sich auf das emotionale Befinden aus. Das kann Entwicklungsoptionen nachhaltig behindern und der gewünschte Abschluss gelingt nicht.

Veränderungen im Leben wird es immer geben und die Auseinandersetzung wird zum gegebenen Zeitpunkt erfolgen. Wie erfolgreich die Veränderung geschafft werden kann, hängt vom individuellen Bewältigungshaushalt sowie von der Zieldefinition ab, was gewollt ist. Die Steuerung des eigenen Handelns und Denkens sowie der Emotionen wirkt auf die Versuche der Angleichung der Ist-Soll-Diskrepanz als auch auf das Zusammenwirken von Individuum und Umwelt. Gelingt der Prozess von einer „belastende[n] objektive[n] Realität in eine erträglichere subjektive [...] Realität“ (Filipp/Aymanns, 2010, S. 127), tragen Veränderungen zu einer Erhöhung des Selbstwertes bei. Gleichfalls fällt die Anpassung leichter, wenn man sich in einem sozialen Netzwerk mit Familie und Freunden gut aufgehoben fühlt und die Widrigkeiten mit anderen (physisch als auch verbal) teilt. Das heißt, wenn Schulfreunde in die gleiche Schulart wechseln oder Geschwister in der gleichen zukünftigen Schule lernen. Ebenso werden Ressourcen zur Bewältigung aktiviert, wenn das zukünftige Schulhaus oder –weg, einige Lehrerinnen und Lehrer bekannt sind. Das mindert die Verunsicherung hinsichtlich der

Person-Umwelt-Passung. Eine Erklärung hierfür findet man bei Bronfenbrenner in seiner Theorie zur Ökologie der menschlichen Entwicklung. Er unterteilt die Lebenswelt in „Mikro-, Makro-, Meso- und Exosysteme“, die er „als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ (Bronfenbrenner, 1979, S. 38) beschreibt. Dabei steht das Mikrosystem für das kleinste, unteilbare System (z.B. Familie, Interaktionen zwischen zwei Personen). Alle Systeme stehen dabei in wechselseitiger Beziehung, unterstützen sich bzw. behindern einander, d.h. die Beeinflussung geht in mindestens zwei Richtungen. Es bestehen Verbindungen und Grenzen zwischen den Systemen, wodurch eine Übergangssituation erzeugt wird, um sich zwischen den Systemen zu bewegen. In der Regel erfolgt dies unbemerkt. Es wird dabei in andere Rollen gewechselt, die neue Umweltereignisse in Anpassung bringen und nach Bronfenbrenner Entwicklungen anschieben (vgl. ebenda, S. 43). Die Anpassung an andere, neue Systeme, wird bei Kindern erleichtert, „wenn die unterstützenden Verbindungen“ (ebenda, S. 205) über Personen, mit denen eine unmittelbare Dyade (z.B. Eltern) gebildet wird, gewährleistet werden kann. Durch das Vertrauen, die zur Orientierung beitragenden Hinweise und die sehr persönliche Kommunikation wird den Kindern Sicherheit gegeben und sie werden ermutigt, sich auf veränderte evtl. ergebnisoffene Situationen einzulassen. Menz konnte diesen Aspekt auch noch für junge Erwachsene bestätigen. Das Vertrauen zu ihren Eltern zu besitzen, bedeutet ihnen viel. Sie sehen in den Nachfragen, der Interessiertheit und Aufmerksamkeit ihrer Eltern eine „Erleichterung“ (Menz, 2007, S. 169) und können mehrheitlich auf Beistand der Eltern zurückgreifen; in Form emotionaler Art, praktischer Hilfe oder finanzieller Unterstützung (ebenda, S. 167 ff.). Entwicklungsfördernd ist ebenso der Ansatz, dass in Zeiten von Veränderungen und Umbrüchen, bewährte Handlungsmuster aktiviert, Orientierungen geschaffen und eine Stabilität im emotionalen Gefüge hergestellt werden kann. Gelingt den Schülern der Rückgriff auf ihre Ressourcen, und stellt sich dabei der Veränderungsprozess als erträglich dar, werden sie gestärkt daraus hervorgehen. Nach Olbrich (1990) stellen diese Veränderungen Krisen dar, die die Routinen unterbrechen und zu veränderten Sichtweisen als auch zu Herausforderungen führen können, die von der Person in einem Anpassungsprozess erarbeitet werden, soweit die Krise als erträglich wahrgenommen wird. In der Regel trägt dann Krisenbewältigung zur Entwicklung bei. Allerdings ist ein eiseitiges strategisches Übergangshandeln in Normalbiographien kaum noch vorzufinden. Entstandardisierte Übergänge brin-

gen veränderte Handlungsmodi hervor, die zu berücksichtigen sind. Nach Walther kristallisierten sich vier Formen heraus, die als Bewältigungsstrategien genutzt werden. In einer niederschweligen, aber wichtigen Funktion steht das „Wählen“ (Walther, 2000, S. 246). Auf Grund der verschiedenen Möglichkeiten ist es nicht einfach, diesem Modus in Übereinstimmung mit persönlicher Zufriedenheit nachzukommen. Damit verbunden ist das „Offenhalten von Optionen“ (ebenda), was den Entscheidungsprozess verzögern könnte. Hinter diesem Aufschub steht u.a. die Sorge, Entscheidungen nicht mehr rückgängig machen zu können und andere mögliche Richtungen auszuschließen. In der Moderne ist die Vereinbarkeit von verschiedenen Handlungsmodellen und Aktionsbereichen (vgl. ebenda) eine bedeutsame Komponente, so dass möglichst passgenau eine Integration verschiedener Aufgaben und Anforderungen erfolgen kann. Als ein weiterer bedeutsamer Aspekt erweist sich die „Selbstinzenierung“ (ebenda, S. 320), um unklare, unsichere Verläufe sinnhaft ausbalancieren zu können und somit die eigene Identität zu finden. Die verschiedenen Strategien bedingen sich gegenseitig und überlagern sich.

Die im Leben erworbenen Einstellungen und Haltungen spielen im Umgang mit veränderten Konstellationen eine bedeutende Rolle. Besteht eine erfolgreiche Strategie im Umgang mit kritischen Lebensereignissen in der Vorstellung: „Es hätte noch schlimmer kommen können“, fällt es leichter das Ergebnis zu akzeptieren. Der daraus resultierende Umkehrschluss, was die Veränderung an Positivem hervorbringt, bestärkt im Umgang mit dieser. Diese „temporale[n] Vergleiche“ (Filipp/Aymanns, 2010, S. 166) stabilisieren das Wohlergehen. Dennoch bleibt nicht aus, mit einer gewissen Angst umzugehen. Beim Übergang zur Sekundarstufe I ist zunächst ungewiss, was auf die Schüler konkret zukommt, sie sind in die Normen und Verhaltensweisen an der neuen Schule noch nicht eingeführt. Jeder Schüler entwickelt eine eigene Dynamik im Bewältigen des Übergangs zur Sekundarstufe I.

## 6 Das Kind als Gestalter seiner Umwelt

Dem Kind von heute wird eine eigenständige Entwicklungs- und Lebensphase zugeschrieben. Dem Vorangegangenen ist ein veränderter Blick auf Kindheit, die sich in ihrer Typologie ständig änderte. Vor 200 Jahren wurde „das Kind als kleiner Erwachsener“ (Kluge, 2013, S. 23) gesehen, indem Kinder im Vollzug des Alltags der Erwachsenen lernten. Im Zuge der Trennung von Arbeitswelt und Familienleben erschien die Sozialisation in der Familie für die Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihre Erwachsenenrolle ungenügend. Die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes wurde in den Mittelpunkt gestellt, in der die Vorstellungen zu Zielen und Inhalten von den Erwachsenen definiert werden. Das Kind besitzt in diesem Konstrukt weiterhin keinen aktiven Einfluss bei seiner gezielten Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Mit der Postulierung des „Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key (1992) zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde auf die Eigenständigkeit des Kindes, die Bedingungen seines Aufwachsens und insbesondere seiner individuellen Entwicklung ein höheres Augenmerk<sup>36</sup> gelegt. Diese Annäherungen zum Wesen des Kindes und dem damit verbundenen Agieren des Kindes trugen dazu bei, das Kind als eine zum Teil vom Erwachsenen unabhängig, eigenständig, handelnde Person zu betrachten. Dieses Bild vom Kind, welches Lee (1985, S. 242) als „Persönlichkeitsmodell“ bezeichnete, setzte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch. In einzelnen Berichten aus Deutschland, wie z.B. von du Bois-Reymond (vgl. 1995, S. 148 ff.), sind ab den 50er Jahren Ansätze von einer auf das Kind orientierten Erziehung zu erkennen, die allerdings nicht flächendeckend verbreitet waren und sich erst langsam etablierten. Zu erkennen ist darin, dass sich Kinder gerade in fremdbestimmten Umgebungen Nischen suchen, in denen sie ihre eigene Welt erschaffen, erträumen und sich darin zeitweise bewegen. Sie lernen quasi im erwachsenenfreien Raum, ihre individuelle Persönlichkeit auszuprobieren und zu entfalten. Gleichzeitig zeigt Lee auf, dass die Veränderungen in den Familien, dementsprechend zwischen Eltern und Kindern, direkt stattfanden. Das wirkt sich auf die Beziehung und somit auf die Machtstrukturen zwischen Kind und Eltern aus und führt dazu, dass innerhalb der Familien gemeinsam mit den Kindern die Themen und Prozesse ausgehandelt werden. Die Umgangsformen zwischen Eltern und ihren Kindern verschieben sich, was möglich ist, wenn Eltern die Kinder als lernfähig und kompetent für ihre jetzige Si-

---

<sup>36</sup> Vertreter z.B.: Maria Montessori, Jean Piaget, Lew S. Wygotski, Siegfried Bernfeld

tuation ansehen, mit ihnen wechselseitig agieren und den Kindern Handlungsräume zur Verfügung stellen, so dass sie eigene Erfahrungen machen können. Im günstigsten Fall entsteht eine „Kultur dialogisch geprägten Handelns“ (König, 2012, S. 19), die alle Beteiligten als lernfähig und lernwillig ansieht, sowie davon ausgeht, im interaktiven Austausch, „die Welt gemeinsam zu entdecken und zu gestalten“ (Hüther/Hauser, 2012, S. 32). Der Gedanke impliziert das Kennen und das Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes und gleichzeitig deren und eigene Grenzen anzuerkennen. Es schließt die „Gegenseitigkeit“ (Buber, 1956, S. 39) und das „Aufgeschlossen- und Einbezogensein“ (ebenda, S. 25) ein. Diese Komponenten sind im Erziehungsalltag in einem von Vertrauen und Aushandlung geprägten Verständnis zwischen Eltern und ihren Kindern, sichtbar. Ecarius versteht darunter Aspekte eines Verhandlungshaushaltes, der in den letzten Jahrzehnten immer mehr die Erziehung in den Familien bestimmt (vgl. Ecarius, 2007, S. 149).

Ecarius dokumentiert in ihrer qualitativen Studie aus 2002 zur Familienerziehung über drei Generationen, dass sich im intergenerativen Erziehungsverhältnis zwei typische Beziehungsstrukturen, die sich über Nähe und Distanz als auch Abhängigkeiten und Machtverhältnisse definieren, herausgebildet haben. Auf der einen Seite steht der autoritär geführte Befehlshaushalt. In diesem geben die Eltern die Regeln und traditionelle Tugenden (Pünktlichkeit, Pflichterfüllung, Unterordnung, Gehorsam) vor, die nicht zu brechen sind bzw. nicht verhandelt werden können. Die Machtverhältnisse waren klar zu Gunsten der Eltern geregelt, die diese unter Umständen mit Gewalt durchsetzten. Erst die untersuchte dritte Generation verweist auf „kleinere Bereiche zur Eigengestaltung“ (Ecarius, 2002, S. 224). Die außerordentlich hierarchisch geführte Erziehung hebt sich sehr vom Erziehungsmuster des Verhandelns ab, obwohl auch bei diesem Typ in den ersten beiden Generationen eine „asymmetrische Machtbalance“ (ebenda, S. 226) bestand, die sich aber zu einer „symmetrischen Struktur“ (ebenda, S. 231) veränderte. Den Kindern werden höhere Freiräume zum Aushandeln und selbst Gestalten eingeräumt. Die Eltern verstehen sich, und werden von den Kindern, als Vertrauensperson angesehen, mit denen interaktiv Themen und Regeln ausgehandelt werden. Der Fokus wurde in den Generationen immer weiter auf die Bedürfnisse der Kinder gelegt. Die Kinder können ihre eigenen Interessen benennen und in vielen Bereichen (z.B. Freizeitgestaltung, Regeln, Mithilfe im Haushalt) mitbestimmen. Nicht nur das Verhandeln als Handlungsakt unterscheidet sich vom Befehlshaushalt, auch die Inhalte und deren Verinner-

lichung stellen sich in einem Verhandlungshaushalt anders dar. Infolge der gegenseitigen Offenheit und Mitbestimmung in der Veränderbarkeit von Regeln und Gestaltungsfreiräumen gehen die Kinder mit den Ergebnissen der Aushandlung weniger stringent um bzw. können sie weniger konkret fassen. Aus dieser Ungenauigkeit, was konkret zu tun oder zu lassen ist, erleben diese Kinder die Erziehung weniger als Disziplinierung. Dennoch machen die Eltern Vorgaben und setzen Prioritäten, so dass sich die Kinder im vorgegebenen Rahmen der elterlichen Positionen bewegen. Die Kinder deuten dieses Vorgehen nicht als Bevormundung und kaum als Fremdsteuerung. Ihre Selbstfindung und ihr Drang nach Eigenständigkeit wird unterstützt, in dem der Erwachsene die Rolle eines Beraters anstelle eines Entscheiders einnimmt (vgl. Ecarius, 2009, S. 57). Diese Sichtweise der Generationsbeziehungen wurde von de Bois-Reymond in ihrer Unterscheidung zwischen Verhandlungs- und Befehlshaushalt konstatiert. Über verschiedene Kategorien des Zusammenlebens und Interaktionen von Kindern und Eltern sowie ihrer Familienkulturen erkannte sie vier Typen und zugehörige Varianten, die vom klassischen Befehlshaushalt, über einen modernisierten Befehlshaushalt bis zu einem Verhandlungshaushalt reichen. In ihren Ergebnissen erfasste sie eine vierte Typik, die des ambivalenten Haushalts, in dem es für Kinder keine einheitlichen und kontinuierlichen Orientierungen gibt (vgl. Bois-Reymond, 1995, S. 150 f., Tabelle).

Das elterliche Erziehungsverhalten über höhere Zuwendung der Eltern und deren emphatisches Verhalten ihren Kindern gegenüber, die Beachtung ihrer (Grund-) Bedürfnisse und Wünsche als auch die weniger restriktive Durchsetzung von erwachsenengeleiteten Anforderungen, ermöglicht den größeren Einfluss der Kinder auf ihr Leben, die Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwirksamkeit und Selbstverwirklichung. Es ist Voraussetzung dafür, dass die Kinder ihre Meinungen selbstbestimmt und aktiv vertreten können. Dennoch unterliegt das Konzept des Kindes als Akteur gleichsam einer erwachsenengeleiteten Absicht sowie der Familientradition, dessen sie sich nicht entziehen können. Die im Bildungsort Familie erworbenen Kompetenzen, Strategien, Denk- und Handlungsmuster, den tradierten Erfahrungen in der Familie des Kindes sowie die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kind, werden ihnen in familiären Arrangements weitergegeben. (vgl. Ecarius, 2002) Dabei ist es unstrittig, dass diese eine hohe Bedeutung für die Leistungserbringung in der Schule besitzen (Busse/Helsper, 2007, S. 330).

In Bezug auf den Entscheidungsprozess zur Auswahl der weiterführenden Schule ist durch Untersuchungen von Clausen und Beelmann bekannt, in wie weit die Überlegungen der Kinder, ihre Vorstellungen und Ideen bei der Entscheidungsfindung von den Eltern einbezogen werden. Die Beachtung des Wunsches des Kindes sahen in der Untersuchung von Clausen 8,1 % der Eltern von Kindern mit Gymnasialempfehlung und 4,7 % der Eltern von Kindern mit Realschulempfehlung als wichtigstes Auswahlkriterium (vgl. Clausen, 2006, S. 80, Abb. 1). Dies deckt sich in etwa mit Befunden einer Studie von Beelmann in der über alle Schularten hinweg 9 % der Eltern, die die weiterführende Schule auswählen konnten, den Wunsch des Kindes als äußerst wichtig empfanden und beachteten (vgl. Beelmann, 2006, S. 135). Das weist zumindest darauf hin, dass die betroffenen Kinder in den Prozess einbezogen werden und dass ein Dialog darüber stattfinden musste; mit welcher Intensität war nicht Gegenstand der Untersuchung.

Neben den familiären Erziehungsmustern wirkt ebenso die vielfältigere Beteiligung von Kindern in außerfamiliären und gesellschaftlichen Lebensbezügen. Nicht zuletzt durch in Kraft treten des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention) der Vereinten Nationen (1989) in Deutschland im Jahr 1992, wurde die Stellung des Kindes als eigener Rechtsträger anerkannt. Dadurch wurde das Kind „nicht mehr bloß als Schutzobjekt“ (Rosenberger, 2005, S. 90) gesehen, sondern ihm eine aktive Rolle als Subjekt zugestanden. Die konsequente Umsetzung der Kinderrechte in Gesetzen und im Alltag bzw. in Normierungssystemen ging und geht mit kontroversen Diskussionen einher<sup>37</sup>. Dennoch sind einzelne Artikel in Deutschland umgesetzt oder sind auf dem Weg der Umsetzung. Insbesondere die Beteiligung<sup>38</sup> der Kinder an ihren Lebensbezügen rückt immer mehr in das Bewusstsein der Familien, der Schulen, Kindergärten, Städte und Gemeinden<sup>39</sup>. Das Verständnis von Alltagsdemokratie und Beteiligung setzt dabei voraus, dass die Kinder nicht nur in die Lage versetzt werden, sich zu beteiligen und Voraussetzungen dafür geschaffen werden, sondern dass sie gleichfalls in einen offenen, vorurteilsfreien Austausch mit Erwachsenen treten kön-

---

<sup>37</sup> aktuelle Diskussion in Deutschland über Kinderrecht vs. Elternrecht, bzw. Kinderrechte in das Grundgesetz aufzunehmen

<sup>38</sup> Artikel 12 in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen: Recht der Kinder ihre Meinung zu sagen und gehört zu werden (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, 1998, S. 28).

<sup>39</sup> z.B. Einrichtung von Kinderbüros, Kinderparlamenten in den Städten, Klassenräten, Klassen- und Schulsprecher/Landesschulsprecher in den Schulen



nen und ihre Anliegen von Erwachsenen beantwortet bekommen, d.h., dass die Meinung des Kindes von Erwachsenen geachtet wird. Das Kind wird als wissend für seine Person und Umwelt sowie als Akteur dessen betrachtet. Neben Verbesserungsvorschlägen und neuen Ideen sollten ebenso kritische Sachverhalte angesprochen werden dürfen, ohne mit negativen Konsequenzen rechnen zu müssen. Dafür ist hilfreich, wenn verschiedene Methoden und Wege der Beteiligung, von niederschwellig bis hoch engagiert, angeboten werden, um den Kindern die Umsetzung dieses Rechtes zu erleichtern. Kinder in ihren Lebensräumen zu sozialisieren, die Autonomie des Kindes zu beachten, die sie als individuelle Persönlichkeiten ansieht und ihnen immer mehr Eigensinn zuweist, sind notwendige Grundannahmen, um Kindern einen Akteursstatus ihrer Lebenswelt beizumessen. Die Kinder, die diesen Umgang selbst erleben, entwickeln eine „Selbstorientierung“ (Bühler- Niederberger, 2013, S. 23). Das bedeutet, sie richten ihre Handlungsvollzüge, ihre Interessen und Wünsche auf sich selbst aus. Dazu sind Aushandlungen mit den Erwachsenen erforderlich, um die eigenen Bedürfnisse darstellen zu können. In diesem Zugeständnis ist gleichfalls der Anspruch enthalten, sich auf die zukünftige Erwachsenenrolle vorzubereiten. Kinder lernen dabei Wünsche und Interessen zu artikulieren, sich mit den Realitäten und Machbarkeitsansprüchen (in Abwägung mit gesellschaftlichen Anforderungen) auseinanderzusetzen, um eine „vernünftige“ Entscheidung zu treffen bzw. zu akzeptieren. Ihr Entscheidungsradius wird dabei auf Gebiete außerhalb der Familie verlagert, in denen die (gesellschaftlichen) Machtverhältnisse (noch) nicht deutlich werden, an denen die Kinder aber lernen, wie sie sich im sozialen Kontext verhalten können.

Die Entwicklung vom „Kind als Akteur“ (Heinzel, 2010b, S. 604) ist in einem demokratischen Verständnis anzuerkennen. Die generationalen Machtverhältnisse lassen sich dadurch nicht auflösen. Sie werden sich zukünftig anders darstellen, sich in einigen Aspekten zunächst verschleiern bzw. sich anders auswirken. Der Umgang mit den Veränderungen wird die Herausforderung in der Entwicklung sein, eine gute Balance zwischen Selbstbestimmtheit und Anweisungskontexten zu finden. Das Kindesalter ist prädestiniert dafür, sich auszuprobieren, spielerisch die Welt zu erkunden und daran Spaß zu haben. Unter Beachtung der Freiwilligkeit, den Akteursstatus einzunehmen, und dadurch die Wahloption offen zu halten, setzt vom Erwachsenen gleichfalls einen sensiblen Umgang voraus, um Überlastungen des Kindes zu vermeiden.

## **7 Forschungsansätze und Befunde**

### **7.1 Forschungsstand zu Übergängen in die Sekundarstufe**

Das gegliederte Schulsystem in der Bundesrepublik sieht ab der Sekundarstufe I, in der Regel nach der 4. Klasse<sup>40</sup>, den Besuch einer weiterführenden Schule vor. In verschiedenen Bundesländern gibt es hin und wieder Überlegungen, den Übertritt von der Grundschule in den Sekundarbereich I zu verschieben, d.h. die Grundschulzeit zu verlängern. Ob es einen guten Zeitpunkt zum Übertritt gibt und wann dieser ist, hängt u.a. von der psychischen Entwicklung des Kindes ab. Gut erfasst ist eine zuverlässige Aussage über die kognitiven Fähigkeiten am Ende der Grundschulzeit. In diesem Zeitraum zeichnet sich das individuelle Leistungsvermögen ab und die Treffsicherheit in den Vorhersagen wird sich in den kommenden Jahren nicht wesentlich unterscheiden (vgl. Heller, 1997, S. 195, Perlerth/Sen, 2010, S. 113). Zudem bestätigten Lehmann und Lenkeit (2008), dass die Schüler, die nach der 4-jährigen Grundschulzeit gegenüber den Schülern, die nach der 6. Klasse auf das Gymnasium wechselten, ihren Leistungsvorsprung ausbauten.

Aus Sicht der Leistungsorientierung könnten diese Befunde dafürsprechen, den Übertritt nach der 4. Klasse beizubehalten und dadurch frühzeitig eine Selektion in leistungshöhere bzw. leistungsniedere Schülergruppen zu erhalten, auf deren Resultat die schulischen Anforderungen in den Schularten der Sekundarstufe aufgebaut werden.

Nationale und internationale Studien weisen mit ihren Befunden darauf hin, dass der Schulwechsel positive Effekte für die Viertklässler offenbart. Er wird als Herausforderung und Motivation angenommen wie Buff (1991) es als einen Anstieg des Selbstkonzeptes beschreibt. Aus der Dortmunder Übergangsstudie geht zudem hervor, dass sich ca. 90 % der Schüler auf den Wechsel in die 5. Klasse mit dem zu erwartenden Schulwechsel freuen. Nur ca. 10 % sorgten sich darüber, von denen doppelt so viele zukünftige Hauptschüler wie Gymnasiasten sind (vgl. Ophuysen, 2012, S. 101, Meidinger, 2010, S. 20). Der positive Blickwinkel erwächst ebenso aus dem Wissen heraus, dass man ab der 5. Klasse einen Neuanfang wagt und dabei eventuelle Missverhältnisse ändern kann. Diese Aussicht scheint höher bewertet zu werden als die begleitenden Stressfaktoren. Diese begleitenden Stressfaktoren geben ein differenziertes Bild zu den Sorgen und Befürchtungen der Viertklässler hinsichtlich des Schulüber-

---

<sup>40</sup> In den Bundesländern Berlin und Brandenburg erfolgt der Übergang nach Klasse 6.

gangs. In Bezug auf Angst zum bevorstehenden Schulartenwechsel wurden, in einer quantitativ angelegten Studie von Prinz, Viertklässler in Münsteraner Grundschulen befragt, um u.a. festzustellen, „ob Kinder vor dem Wechsel in die weiterführende Schule ein erhöhtes Angstniveau zeigen“ (Prinz, 2010, S. 170). Neben der auftretenden Vorfreude und Neugier gaben die Kinder genauso Bedenken in Form von Unsicherheit und Angst an; bei Letzterem sogar die Hälfte der Kinder, die sich gelegentlich bis öfter ängstigt. Diese Sorgen beziehen sich nicht nur auf den bevorstehenden Wechsel insgesamt. Es zeigt sich differenziert, die Integration in die neue Klasse nicht zu bewältigen als auch den Leistungsanforderungen nicht zu genügen (vgl. Prinz, 2010, S. 171). Zehn Jahre zuvor belegte Sirsch in einer Studie mit 800 Wiener Viertklässlern, dass „die Mehrheit der Kinder den Übertritt als Herausforderung jedoch kaum als Bedrohung empfindet“ (Sirsch, 2000, S. 145). Als Bedrohung sahen es mehrheitlich zukünftige Hauptschüler, die geprägt sind von hohem Angstpotential und gleichzeitig geringem Selbstvertrauen. Andererseits vermuten gerade die zukünftigen Hauptschüler eine Verbesserung ihrer Noten. Zukünftige Realschüler und Gymnasiasten sorgen sich um Verschlechterung ihrer Leistungen. (vgl. ebenda, S. 163)

Gleichfalls wissen die Kinder, dass der Wechsel unvermeidbar ist und passen sich dem Unausweichlichen an. Dabei hilft ihnen die Vorfreude auf die neue weiterführende Schule, um dies als Herausforderung einzustufen. Es bleibt die Tatsache, den Schulwechsel als unabwendbares Ereignis in ihre Biographie zu integrieren, was sie zunächst versuchen, über ein individuelles Passungsverhalten zwischen den Anforderungen und ihren eigenen Voraussetzungen, zu bewältigen. Ob und wie es gelingt, wird in mehreren Studien zur Biographie- und Schullaufbahnforschung untersucht. In der Retrospektive zeigen sich insbesondere in der Biographieforschung sehr individuelle, subjektive Auslegungen und antizipatorische Deutungsmuster, die dennoch eine hohe Aussagekraft über die Sozialisationsinstanz Schule hervorbringt. Die Standards und Rahmenbedingungen der Schule als Institution sind in verschiedenen Analysen in den Focus genommen worden, um die individuellen Entwicklungen in Interaktion mit dem schulischen Aufwachsen, der schulischen Integration sowie den Erfahrungen auf dieser Sozialisationsstufe nachzuspüren (vgl. z.B. Wiezorek 2005, Helsper u.a, 2009).

In früheren Befunden von Buff (1991) und Helmke (1998) ist im Zeitraum des unmittelbaren Übertritts in die Sekundarstufe I erkennbar, dass die Gymnasiasten einem höheren Kompe-

tenzwettbewerb ausgesetzt sind, da sie unter einer mehrheitlich homogenen Schülergruppe ihre Stellung in der Klasse und dem damit verbundenen Selbstwert für sich neu bestimmen müssen. Grundschüler, die in Hauptschulen wechseln, erleben sich zu Beginn hingegen als kompetenter, was zunächst ihr Selbstkonzept aufwertet (vgl. Helmke, 1998, S. 124 f.). Im Zusammenhang von sozialer Identität und dem Übertritt in den Sekundarschulbereich I konnte Schaupp den Effekt, dass Hauptschüler nach dem Übertritt sozial mehr investierten als ihre ehemaligen Mitschüler, die auf das Gymnasium wechselten, herausfinden. Die Hauptschüler konnten sich besser mit der neuen Schülergruppe identifizieren und gingen wertschätzender miteinander um. Bei den Gymnasiasten stagnierte die Entwicklung bzw. war sogar rückläufig. Diese Schülergruppen schränkten sich in ihren sozialen Interaktionen ein und zeigten weniger Interesse an Gemeinschaftssinn als in der Grundschule (vgl. Schaupp, 2012, S. 335 f.); sie schienen sich im Gruppengefüge anders zu orientieren. Die quantitative Studie weist nach, dass der Übertritt schulartenabhängige Auswirkungen auf die soziale Identität hat; wobei sich diese in der Hauptschule positiv auswirkt, andererseits die Schüler im Gymnasium kaum nahtlos an den Positionen in der Grundschule anknüpfen können und diese neu überdenken müssen, was in einem Ich-geprägten und leistungsorientierten Verhalten hervortritt. Die 5. Klassenstufe scheint von den Schülern als eine auf Wettbewerb ausgelegte Orientierungsphase begriffen zu werden. Eine soziale Identifikation mit der Klasse wird dadurch erschwert. Daher ist nachvollziehbar, dass für die Gymnasiasten die soziale Identität keine „protektive Ressource“ (ebenda, S. 342) darstellt, wie es bei den Haupt- und Realschülern wenigstens teilweise der Fall ist. Dem könnte abgeholfen werden, indem die Grundschulzeit verlängert wird. Das Szenario würde sich mit unterschiedlichen Ausprägungen zeitlich verschieben. Für Kinder, die leistungsmäßig schwanken, könnte es sich positiv auswirken, wenn sie die Verschiebung als Entwicklungschance nutzen. Diese These ist allerdings nicht schlüssig bewiesen. Auch im Hinblick auf die sozialen Dispositionen verdichten sich keine Hinweise auf ablesbare positive Veränderungen auf Grund einer verlängerten Grundschulzeit (vgl. Lehmann, 2010, S. 137 f.). Möglicherweise erhält man unter Beachtung der Peergroupbildung und -beibehaltung differenziertere Befunde. Denn gleichzeitig stehen die Schule, und insbesondere der Übergang im Bildungswesen, nur für einen Teil in der (Bildungs-)Biographie, der durch Deutungen über Erlebnisse und Erfahrungen in der Familie und des Freundeskreises erweitert wird (vgl. Helsper, 2008, Kramer, 2002). Somit rückte in den

vergangenen Jahren die Peergroup bezogen auf schulische Einbettung, außerschulische Interaktionen oder Schulartenwechsel immer mehr in den Vordergrund. Die bisher getrennt betrachtete Bildungs- und Kindheitsforschung wird enger miteinander verbunden. Sie beschränkt sich nicht nur noch auf Peerbeziehungen und Freundschaften in Grundschulklassen (vgl. Krappmann/Oswald, 1995), sondern erweitert den Fokus auf schulische und außerschulische Interaktionen dieser Altersklasse, um die Bildungsbiographien im Hinblick auf Leistungsniveau, sozialer Hintergrund und Selektion zu ergründen. Ein als Langzeitstudie (6 Jahre) angelegtes Projekt von Krüger u.a. (2012) nimmt die Wechselwirkung und Bedeutung von schulischen/außerschulischen Peerbeziehungen und –interaktionen sowie Bildungskarrieren im Sekundarschulbereich I als zentrales Forschungsthema auf. Es sind Kinder an allen Schularten der Sekundarstufe I in Einzelinterviews befragt worden, um ihre individuelle Bildungsorientierung zu beleuchten. In Gruppendiskussionen mit, in der vorherigen Erhebungs- und Auswertungsphase, repräsentativ ausgewählten Kindern und ihren Peers sowie die ethnographische Aufzeichnung ihrer Freizeitaktivitäten wurde die Erhebung trianguliert. Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden auf Grundlage der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Erhebungen wurden in der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe durchgeführt. Ein wesentliches Ergebnis der Studie weist auf die gleiche Gruppenzugehörigkeit hinsichtlich der Schulart hin. Die Kinder und Jugendlichen bilden mit den Peers eine Gruppe, die die gleichen Bildungsabsichten haben. Die soziale Homogenität in den Freundschaftsgruppen ist unverkennbar. Am deutlichsten zeigt sich das im Hauptschulbereich. Gleichzeitig konnte nachgewiesen werden, dass die Einsicht in die Notwendigkeit eines Schulabschlusses als Grundlage für die Berufsausbildung mit höherem Alter wächst und spätestens ab Klasse 9 sichtbar wird (vgl. Krüger/Deinert/Zschach, 2012, S. 61 f.).

In einer von Kramer u.a. (2009) erstellten Studie zum Übertritt vom Grundschul- auf den Sekundarschulbereich, gibt es über die Herleitung von Bildungsaspiration und Übergangstypiken ähnliche Befunde. Die als qualitative Längsschnittstudie (von Klasse 4 bis 9) angelegte Forschungsarbeit befragt die Schülerinnen und Schüler zu festgelegten Erhebungszeitpunkten in Einzelinterviews. Im Sample sind stark kontrastierende Schularten, von der Hauptschule, über die Real- und Gesamtschule bis zu einem städtischen als auch elitären Gymnasium in die Untersuchung aufgenommen worden. Die Haupt- und Realschulen zeichnen sich zusätzlich durch einen hohen Migrationsanteil der Schüler aus bzw. liegen in problemati-

schen Wohngegenden. Die Gesamtschule nimmt reformpädagogische Ansätze in die Lehr- und Unterrichtsform auf und bietet die gesamte Breite von Schulabschlüssen an. Für die Ersterhebung in der 4. Klasse wurden 70 Interviews geführt. In einem mehrdimensionalen Verfahren sind pro Schule drei Präsenzfälle ausgewählt worden, in denen jeweils eine positive sowie eine negative Übergangsprognose eruiert wurde als auch einen Standardfall zum Übergang, der sich weder in die eine noch in die andere Richtung abhebt.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie, der geführten Interviews in der 4. Klasse vor dem Übertritt sowie in der 5. Klasse nach dem Übertritt, war die Erkenntnis über implizite Bildungshaltungen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt konnten vier Haupttypen sowie Untertypen zum Bildungshabitus differenziert werden. Zudem sind vier Übergangstypiken herausgearbeitet worden. Gerade die Kinder, die an ihren Orientierungen bezüglich der Leistungseinstellung, der familiären Schultradition oder an ihrer bisherigen Peergroup kontinuierlich anknüpfen konnten, d.h. ihre Erwartungen erfüllt bzw. positiv übertroffen wurden, vollzogen einen für sich gelungenen Übergangsverlauf. In den anderen Fällen, in denen es zum Auseinandertriften von Orientierung, Bildungsaspiration und realistischen Erfahrungen nach dem Übergang kommt, sind negative Übergangsverläufe zu verzeichnen, die mit Scheitern, Versagensängsten und Brüchen einhergehen.

Die Ergebnisse dokumentieren insgesamt, dass Kinder im ausgehenden Grundschulalter ihre individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer weiteren Schullaufbahn aktivieren. Neben ihrem Leistungspotential, sind dabei schulische und außerschulische Freundschaften sowie die Haltung der Eltern zum anvisierten Schulabschluss außerordentliche Kriterien, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen und für sich in Ansätzen übernehmen.

Letzteres konnte differenziert nachgewiesen werden. Mit erweiterten Daten aus dem oben genannten Datenmaterial über Familieninterviews untersuchte Thiersch (2014) den gesamten familialen Habitus hinsichtlich der Schulwahl. Er konnte aufzeigen, dass die Entscheidung zur Schulwahl im Grunde eine Bildungswahlentscheidung darstellt, die in einem hohen Maß auf die Einstellungen und Haltungen der Eltern zurückgeht. Die Kinder haben viele dieser Werte, Einstellungen und Vorstellungen im Grundschulalter verinnerlicht. Diese Verinnerlichung geschieht gleichsam über Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Kindern über den weiteren Bildungsweg, denn eher selten entscheiden die Eltern allein. In der Gewichtung der innerfamiliären Aushandlung sind die Eltern dennoch entscheidend, da im Alter von

ca. 10 Jahren die Kinder noch eher im Modus der Reproduktion von Wissensbeständen als im transformativen Modus agieren. Interessant ist ebenfalls, dass über drei Generationen die Ausbildung eines familialen Habitus betrachtet werden muss und nicht verkürzt nur direkt zwischen Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern. Diese transgenerationale Erkenntnis unterstreicht die Erfahrungen und Befunde, die in der Psychologie, insbesondere aus der Traumaforschung, aber auch aus der Schulforschung (vgl. z.B. Ditton, 2007) oder in der Generationsforschung (vgl. z.B. Ecarius, 2002) bekannt sind.

Thiersch konnte in der Studie ebenso die Leistungsorientierung aufzeigen, die bei allen Familien, unabhängig von der Wahl der weiterführenden Schule, vorlag. Die Differenzierung liegt vielmehr in der Ausprägung (vgl. Thiersch, 2014, S. 284). Die Leistungen sind letztendlich ausschlaggebend für den angestrebten Schulabschluss und den damit verbundenen beruflichen Einmündungen. Daher verwundert es nicht, dass Eltern unabhängig vom „sozioökonomischen und Bildungsstatus sowie dem Migrationshintergrund [...] die beruflichen Chancen“ (Ditton, 2007, S. 90) als Hauptgrund für die Wahl der weiterführenden Schule benennen. Auf dem Gymnasium sind 97 % der Eltern davon überzeugt, dass ihre Kinder gute und sehr gute Berufschancen aufweisen. Gleichzeitig schätzen die Eltern, deren Kinder auf der Hauptschule lernen, ein, dass ihre Kinder mit dem Hauptschulabschluss schlechte Chancen auf dem Berufsmarkt haben (vgl. ebenda, S. 92).

Die Einstellung und Haltung der Eltern zur Erziehung und ihr daraus resultierendes Erziehungsverhalten lassen sich qualitativ als auch quantitativ durch die Schullaufbahn (-entscheidung) und mit dem erfolgreichen Abschluss der Schule belegen. Hier spielt insbesondere der kommunikative Umgang und die erlebte Anerkennung der Kinder von ihren Eltern eine Rolle (vgl. z.B. Wiezorek 2005, Thiersch 2014, Helsper u.a. 2009, Schauenberg 2007). Gleichzeitig unterstützen die Eltern ihre Kinder bei den schulischen Aufgaben, was zu besseren Noten führt und sich auf die Anerkennung der Kinder in der Schule auswirkt. Insbesondere meinen Eltern von Kindern auf dem Gymnasium, dass sie ihre Kinder häufiger unterstützen als andere Eltern (vgl. Schauenberg, 2007, S. 160). Hurrelmann (vgl. 1992, S. 131 f.) stellte ebenso fest, dass bildungsaffine Eltern viel Engagement einbringen, um den Übertritt in die höhere Schullaufbahn, vielfach Gymnasium, ihrer Kinder zu ermöglichen. Gleichfalls werden oft Kinder auf dem Gymnasium angemeldet, deren Eltern (bzw. ein Elternteil davon) selbst das Abitur abgelegt haben, sozioökonomischer abgesichert sind und für ihre

Kinder den höherwertigeren Abschluss verfolgen (vgl. Büchner/Koch, 2001, S. 77, Rolff u.a., 2002, S. 18, Avenarius u.a., 2003, S. 210, Bos, W. u.a., 2006, S. 88). Sie schätzen die Erfolgswahrscheinlichkeit als sehr hoch ein (vgl. Ditton, 2007, S. 98). Allerdings ist insgesamt auszusagen, dass Eltern sich für die höhere Schullaufbahn entscheiden und die Hauptschule kaum noch angesteuert wird, selbst in mittleren und niedrigen sozioökonomischen Schichten (vgl. Busse/Helsper, 2007, S. 328). Die Mehrzahl dieser Schüler lernt in der Regelschule. Zudem ist in den Jahren 2000 bis 2012 ein Anstieg der Schüler, die das Gymnasium besuchen und deren Eltern Facharbeiter bzw. ungelernt sind, zu verzeichnen ist. Dieser Anstieg ist länderabhängig und liegt im Bundesdurchschnitt bei ca. einem Drittel. Damit liegt die Gymnasialbeteiligung der unteren und mittleren Schichten bei ca. 45 %, was einen Rückgang der sozialen Disparitäten bedeutet (vgl. Müller/Ehmke 2013, S. 272). Diese Entwicklung stellt für die Chancengleichheit ein positives Fazit dar. Gleichfalls ist zu konstatieren, dass Eltern mit niedrigem Schulabschluss eher den Empfehlungen und Einschätzungen der Lehrkräfte vertrauen, die Argumente der Lehrerschaft weniger kritisch hinterfragen und denen folgen (vgl. Harazd, 2007, S. 146, Ditton/Krüsken, 2010, S. 55).

Die Gruppe der Lehrkräfte spielt in Bezug auf den Übertritt und der damit verbundenen Selektion ebenso eine entscheidende Rolle. Zum einen hinsichtlich der Einschätzungen und Prognosen, die sie den Eltern gegenüber geben. Andererseits können Lehrer im gesamten Unterrichtsverlauf in der Grundschule indirekt Einfluss nehmen, je nachdem wie sie sich in der Notengebung/Leistungsbeurteilung verhalten. In Untersuchungen ist nachgewiesen worden, dass sich Lehrer vom sozioökonomischen Status der Eltern, ihrem kulturellen und sozialen Hintergrund verleiten lassen (vgl. Bos u.a., 2003, S. 134, Lehmann u.a., 1999 S. 167). Sie schreiben Eltern aus höheren Berufsgruppen und Dienstklassen eine bildungsaffine Einstellung zu und sehen entsprechend positiver die Leistungen sowie Leistungserwartungen der Kinder. Diesen Zusammenhang stellt Ditton 1992 über empirische Untersuchungen zu Bildungsentscheidungen ebenso so fest. Stimmen Lehrer- und Elternpräferenzen nicht überein, entscheiden sich die Eltern für die höhere Schulart bzw. -form (vgl. Tarelli u.a., 2012, S. 19). Diese Entscheidungen erweisen sich zu ungefähr der Hälfte als erfolgreich in Bezug auf den angestrebten Schulabschluss. Folgt man den Erkenntnissen von van Ophuysen (vgl. 2006, S. 67), dass 45 % der Gymnasiasten und sogar fast 59 % der Realschüler erfolgreich die gewählte weiterführende Schule abschließen, ohne dass sie eine Empfehlung dafür ausge-



sprochen bekommen haben<sup>41</sup>, ist ersichtlich, wie ambivalent sich die Prognostizierung um das 9. und 10. Lebensjahr darstellt und außer Leistung oder bildungsaffinen Eltern noch wesentlich mehr Kriterien zu beachten und zu untersuchen sind. Familialen Erfahrungen beeinflussen z.B. schulischen Erfolg bzw. Misserfolg sowie Anstrengungs- und Entlastungserfahrungen. Es liegt nah, dass die Bedeutung und das Engagement der Eltern gegenüber den schulischen Anforderungen ihrer Kinder, als fördernd für die Kinder zu bewerten sind. Ebenso erhalten die Kinder Sicherheit darüber, wie wertschätzend und respektvoll die Eltern mit ihren Kindern deren Probleme behandeln (vgl. Ophuysen, 2013, S. 47).

Ein anderes Kriterium, ob und wie die Kinder den Übergang bewältigen, liegt in den Übergangsbedingungen. Hierzu gibt es einige Studien, die belegen, dass eine Zusammenarbeit zwischen abgebender Grundschule und aufnehmenden weiterführenden Schulen positive Effekte für die Schülerinnen und Schüler darstellen (vgl. Brinkoetter 1994, Kuhn/Schüßler 2004, Koch 2008, Griebel/Niesel 2011). Insbesondere sollen Stressfaktoren, die durch die ungewohnten Anforderungen, Abläufe oder auch Unübersichtlichkeit der Schule, der höheren Anzahl an (Fach-)Lehrern usw. gemindert werden.

## **7.2 Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern**

Um zu erfahren, was Kinder zu sagen haben, wie sie ihre Welt sehen und diese einschätzen, stellen qualitative Verfahren in der Erhebung und Auswertung ein erprobtes und anerkanntes wissenschaftliches Instrument dar. Neben ethnographischen Beobachtungen und Einzelinterviews, eignen sich ebenso Gruppendiskussionen.

Die Erhebungsmethodik der Gruppendiskussion ist nicht neu und reicht in Deutschland forschungsrelevant im Sinne von kollektiv untersetzten Aussagen bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Durch die Arbeit von Mangold (1960) erfuhr die Gruppendiskussion einen Qualitätssprung. Er erfasste Gruppenmeinungen, die sich über Einzeläußerungen innerhalb der Diskussion gegenseitig ergänzen, zu einer Erweiterung oder Verdichtung führen, aber dennoch sich nicht im Gespräch grundlegend neu bilden, da sie zum größten Teil den Gruppenmitgliedern schon eigen sind.

---

<sup>41</sup> Kemnade zeigte 1989 für das Bundesland Bremen: im Durchschnitt von 60 % aller Schüler ohne entsprechende Empfehlung schlossen mit dem eigen gewünschten höheren Schulabschluss erfolgreich ab (vgl. S. 418).

In der Kindheitsforschung und bei Grundschulkindern war das Gruppendiskussionsverfahren bis zum Beginn des neuen Jahrtausends wenig etabliert, da Bedenken u.a. in der fehlenden Diskussionskultur oder Sprachhemmungen gesehen wurden (vgl. Grunert, 2010, S. 261). Dennoch sind Zehn- und Elfjährige in der Lage, den Gesprächsrahmen zu verstehen (vgl. Delfos, 2006, S. 181), insbesondere dann, wenn vorgestellt wird, mit welcher Absicht die Unterhaltung stattfindet und welches Ziel damit verbunden ist. Neben den oben erwähnten qualitativen Studien (Kramer u.a., 2009, Thiersch, 2014) zeigten insbesondere Bock (2010) und Bauer (2013), wie es in Gruppendiskussionen insbesondere mit Grundschulkindern gelingt, wertvolle empirische Befunde zu generieren. Dabei wird nicht von der Struktur der Gruppendiskussion abgewichen, obgleich sich die Eröffnungsphase erklärender gestalten kann. In ihr kann noch unabhängig vom zu erforschenden Gegenstand, auf den zeitlichen und organisatorischen Rahmen Bezug genommen und darauf verwiesen werden, wie sie erzählen können, was eine Diskussion im Gegensatz zu einer Frage-Antwort-Situation unterscheidet bzw. welche Aufgabe der Interviewer/Gesprächsleiter/Forscher in dieser Situation hat. Die Fragen der Kinder können beantwortet werden, so dass sie sich sicher fühlen, um dann nach dem erzählgenerierenden Eingangsstimulus selbstläufig das Thema zu bearbeiten und zu diskutieren. Eine Begründung, wozu die Diskussion erhoben wird, warum dies mit Aufnahmegeräten passiert und in welchem Rahmen die Diskussion stattfindet, ist für die Kinder hilfreich.

In den in dieser Arbeit erhobenen Gruppendiskussionen stellen die Kinder Fragen, um zu verstehen bzw. um die Diskussion zu beginnen. Häufig verhandelten die Kinder nach dem Eingangsstimulus den „Erstsprecher“. Das Umschalten vom Unterrichtsmodus, in dem die Kinder nach Melden und Aufforderung durch den Lehrer ihre Argumente und ihr Kenntnisse anbringen, in einen Diskussionsmodus, der eher an ein Pausengespräch erinnert, fiel einigen Gruppen schwerer als erwartet. Möglicherweise lag dies an dem Eingangsstimulus. Der längere Erzählcharakter der Eingangsgeschichte verunsicherte offenbar, da einige vielleicht nicht wussten, auf was sie sich konzentrieren sollten. Wenn nicht sofort zu Beginn, so diskutierten die Kinder in den Gruppen dann im Mittelteil. Es brauchte manchmal „Anlaufzeit“, um ein interessantes Thema zu erörtern. In den Diskussionen spiegelten sich die Beobachtungen von Heinzel (2010a, S. 26) wider, dass die Kinder bei dem Thema Schule auf „Leistungs- und Verhaltensanforderungen und deren Bewältigung oder Mitbestimmungswün-

sche“ thematisieren, zumal die Rahmenbedingungen zum Übertritt stark vom Leistungsniveau abhängen, so dass zu erwarten ist, dass die Kinder darüber selbstläufig verhandeln. In der sich anbahnenden Schlussphase wurden die Kinder ermutigt, gedanklich zu prüfen, ob sie ihrer Meinung nach alles zum Thema besprochen haben. Das führte auch dazu, dass sich in einigen Diskussionsgruppen Themen noch einmal erweitert haben.

Dass Kinder zu ihren Themen selbst zu Wort kommen, ist in der Kindheits- und Grundschulforschung noch ein relativ junges Forschungsgebiet, insbesondere in der qualitativen Forschung. In der Regel wurde über ihre Verhaltens- und Handlungsweisen geforscht und berichtet. Die Ergebnisse geben selbstverständlich Aufschluss auf das Leben von Kindern, allerdings vorrangig aus Erwachsenensicht. Dabei ist es nicht ganz ausgeschlossen, dass bei dieser Herangehensweise vielfach Erwartbares und Angepasstes an die Kinder in allen Untersuchungsphasen implizit mitgedacht werden und den Forschungsprozess beeinflussen. Die eher passive Einbeziehung der Kinder bringt andere Ergebnisse hervor als in aktiven Zusammenhängen, in denen die beforschten Kinder aus der Objektperspektive in die Subjektperspektive, in eine aktive Rolle, gehoben werden. Die Meinungen, Absichten und Gestaltungs-ideen werden im Sinne des Kindes „als sozialem Akteur“ (Heinzel, 2012, S. 24) direkt von den Kindern erfragt. Es wird den Kindern dabei Raum gegeben, ihre Umwelt und sich selbst zu interpretieren sowie die Funktionen der Dinge und Prozesse aus ihrer Sicht zu äußern.

Die Voraussetzung für den Ansatz der „`Akteursforschung´“ (Fölling-Albers, 2010, S. 14) liegt in der Annahme, dass Kinder „kompetente und relevante Beiträge zur Gestaltung sozialer Welt leisten“ (Bühler-Niederberger, 2011, 171), dass sich Kinder Gedanken machen zu ihren Lebensumständen und sich in diesen engagieren, d.h. sich aktiv beteiligen und selbst mitgestalten.

Ogleich in Gruppendiskussionen die Kinder untereinander ins Gespräch kommen, sich dabei gegenseitig unterstützen und beeinflussen, ist zu bedenken, dass durch das Auftreten des erwachsenen Gesprächsleiters Ungleichgewichte auftreten. Die „generationale[.] Ordnung“ (Honig 1999, S. 189) zwischen Kindern und Erwachsenen ist auch in Gruppendiskussionen nur bedingt auflösbar.

Kinder erleben sich als abhängig von Erwachsenen. Die damit verbundenen Machtstrukturen können zwar minimiert, aber nicht vollständig ihrer Struktur enthoben werden. In der Konsequenz wären die Kategorie Kind und Kategorie Erwachsener nicht tauglich. Die Interde-

pendenzen, die im Forschungsprozess auftreten, beeinflussen die Kinder dahingehend, indem sie Vorstellungen von Erwachsenen haben und diese in ihr Denken und Handeln einfließen. Andererseits kann sich der Forscher nicht absolut seiner Kindheit, seinem Aufwachsen und den damit gemachten Erfahrungen und deren Interpretation befreien, um sich völlig der zu erforschenden Kindersicht zu widmen (vgl. Fuhs, 1999, S. 157 ff.). Dies ist bei der Erhebung, der Leitung des Gesprächs und insbesondere bei der Auswertung, der Fallanalyse, zu beachten.

Im Forschungsprozess kann durch eine offene, wertschätzende Kommunikation, in der auf die Sorgen und Fragen der Kinder authentisch eingegangen wird, eine vertrauensvolle Gesprächsbasis hergestellt werden. In dieser können die Kinder untereinander diskutieren. Je weniger der Gesprächsleiter nachfragen oder moderieren muss, desto weniger wird den Kindern die Ungleichgewichte zwischen ihnen und den Erwachsenen deutlich.

## **8 Erkenntnisinteresse und Methode**

### **8.1 Fragestellung**

Ziel des Vorhabens ist die qualitative Untersuchung von Wahrnehmungen, Einstellungen und Deutungen der betroffenen Kinder bezogen auf den mit institutionellen Vorgaben und von Erwachsenen beeinflussten Entscheidungsprozess zur Wahl der weiterführenden Schule. Im Mittelpunkt stehen die Perspektive und die Einsichten in die Lebenswelt der Kinder hinsichtlich dieser Prozessstruktur. Die Erhellung von Einflussfaktoren, die die Kinder wahrnehmen und die ihr Denken bestärken, stellt eine weitere Erkenntnisgewinnung dar. Ein Schwerpunkt liegt auf der Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung und der Wirkung im Handeln der Kinder. Unter der Fragestellung: „Wie wurde und wird dieser bevorstehende Wechsel aus der Perspektive des Kindes aufgenommen und handlungsleitend bearbeitet?“ sollen habituelle Merkmale herausgearbeitet werden.

Insbesondere unter dem Focus, dass letztendlich die Entscheidung nicht von den Kindern getroffen wird, d.h. praktisch für sie entschieden wird, ist es interessant zu ergründen, wie Kinder diesen Entscheidungsprozess erleben und welche Einflussfaktoren deutungsorientierend sowie handlungsleitend wirken. Darüber hinaus ist zu fragen, ob und wie sich die Kinder in diesen Prozess eingebunden fühlen.

Unter Hinzunahme weiterer Teilfragen, wie u.a.: „Wie sehen die Kinder die Verwobenheit von Eltern /Familie und Schulwahl bzw. Freunde und Schulwahl? Entwickelten sie Strategien, um ihre eigenen Ziele zu erreichen? Welche Befürchtungen, Wünsche und Hoffnungen verknüpfen sie mit der Schulwahlentscheidung?“ und unter Prüfung geschlechtsspezifischer Aspekte bzw. der Bildungsorientierung können typische Überzeugungen und Einsichten der Schülerschaften generiert werden.

Schließlich soll ein Beitrag zur Erforschung der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Grundschüler hinsichtlich dieses perspektivweisenden Entscheidungsprozesses geleistet werden, der den Erwachsenen einen Einblick in diesen für Kinder normativen und zugleich kritischen Entwicklungsübergang gibt.

## 8.2 Untersuchungsbereich

Die Untersuchung wurde im Bundesland Thüringen durchgeführt. Der Feldzugang erfolgte über das Staatliche Schulamt und die Grundschulen, die in dessen Aufsichtsbereich liegen. Es wurden fünf Grundschulen in einer Kreisstadt angefragt sowie die einzige Grundschule aus einer Kleinstadt. Drei Direktoren der Grundschulen in der Kreisstadt befürworteten die Erhebung nicht, so dass nur zwei Grundschulen mit je zwei Klassen zur Verfügung standen. In der Kleinstadt konnten ebenfalls Schüler aus zwei Klassen befragt werden. Die Grundschule in der Kleinstadt liegt im ländlichen Raum und ist Einzugsgebiet von mehreren Gemeinden um diese. In der Kleinstadt gibt es als weiterführende Schule eine Regelschule. Das nächstgelegene Gymnasium befindet sich in der nächstgrößeren Stadt und ist das einzige in dieser Stadt. In der Kreisstadt kann innerhalb der Stadt aus mehreren Gymnasien und Regelschulen gewählt werden. Die Gymnasien haben verschiedene Schwerpunkte, die sie in ihrer Selbstdarstellung herausheben. Die zukünftige Regelschule ist nach Einzugsgebiet vorgegeben, obgleich die Eltern das Recht haben, ihre Kinder auch an einer anderen Regelschule anmelden zu können. Alle Grundschüler müssen mit dem Besuch der weiterführenden Schule andere Schulwege als bisher benutzen, d.h. die Mobilität und Entfernung von Wohnung und Schule verändern sich im kommenden Schuljahr.

In den Schulen, in denen die Direktoren das Vorhaben genehmigten, erläuterte ich das Ziel und das Vorgehen den zuständigen Klassenleitern und besprach mit ihnen, wie und wann es im laufenden Unterricht umgesetzt werden kann. In allen Klassen habe ich mich den Kindern persönlich vorgestellt und ihnen mein Anliegen und ihr Mitwirken erklärt. Die meisten Kinder zeigten sich sehr interessiert. Den Kindern gab ich einen Elternbrief mit, in dem ich meine Absichten und das Verfahren beschrieb. Zudem war für die Eltern eine Einverständniserklärung angehängt, die die Kinder am Tag der Gruppendiskussion mitbringen sollten. Durch die Bereitschaft der Eltern und deren Kinder sowie der unterschiedlichen Gruppengröße konnten 19 Gruppendiskussionen mit Gruppenstärken von 3 bis 6 Schülern erhoben werden. Die Kinder konnten sich von der Zeit der Vorstellung bis zum Gesprächstermin selbst darauf einigen, wer sich mit wem in den Gruppen zusammenfindet.

Der Untersuchungsbereich umfasst die Schüler der vierten Klassen, unabhängig auf welche weiterführende Schule sie wechseln, nach dem die Schulwahl abgeschlossen und die Kinder

verbindlich den jeweiligen zukünftigen Schularten zugewiesen bzw. die Anmeldung auf das Gymnasium erfolgte. Die Diskussionen wurden vor dem Übertritt in den Monaten Mai bis Juni durchgeführt. An mehreren Vormittagen wurden jeweils die einzelnen Gruppen vom Unterricht befreit, so dass in einem separaten Raum im Schulgebäude die Gruppendiskussion durchgeführt werden konnten. Da die Räume für die Lehrerschaft zugänglich waren, kam es bei einigen Diskussionen zu Störungen, da andere Lehrer den Raum betraten. Die Kinder konzentrierten sich während der gesamten Diskussion auf ihr Gespräch, welches zeitlich nicht begrenzt wurde. Daher ließen sie sich nicht durch das Klingelzeichen zur Pause bzw. zum Unterricht aufhalten. Nur eine Gruppe nutzte die „Befreiung vom Unterricht“ für z.B. Toilettengänge. Die Diskussionen wurden klassenweise durchgeführt. In der Regel konnten an einem Vormittag drei Gruppen ihr Gespräch führen. Aufgezeichnet wurden die Diskussionen mit einem auditiven, digitalen Aufnahmegerät.

### **8.3 Methodisches Vorgehen**

Als Erhebungsinstrument wurde das Gruppendiskussionsverfahren angewandt. Mit der Wahl des Themas wurde eine erste Sprachbarriere behoben. Da die Schulwahlentscheidung die Kinder bewegt und mit ihrem Alltag verbunden ist, erschien die Bearbeitung innerhalb der Diskussionsstruktur realisierbar. Andererseits sollte die Unterhaltung mit Freunden, Klassenkameraden und Gleichaltrigen genutzt werden, da sie sich in diesem Rahmen ungezwungener mitteilen und es für sie erleichternd wirkt. Daher konnten die Kinder sich selbst in Gruppen zusammenfinden, um so eine natürliche Vertrautheit für die Gesprächskultur auszunutzen. Diese sollte durch die gemeinsame Findung eines Gruppennamens unterstützt werden:

„Und dann wärs noch mal ganz gut, wenn ihr eurer Gruppe, die ihr hier zusammensitzt, vielleicht ´nen Namen gebt, damit man das gut zuordnen kann? Ganz schnell und kurz habt ihr einen parat?“

Gleichzeitig diente es dazu, die Kinder auf eine Diskussionsstruktur einzustimmen; sie erleben zu lassen, dass sie ihre Gedanken aussprechen und mit anderen in Verbindung bringen bzw. diesen entgegentreten. Ebenfalls konnte auf die Rahmenbedingungen, dem Umgang mit dem Mikrofon bzw. die laute und deutliche Aussprache hingewiesen werden.

Damit sich die Kinder stärker in die Thematik hineinversetzen können, begann ich als Gesprächsleiterin an einem Beispiel zu erläutern, worum es geht und was der Auftrag ist.

„Okey (2) dann (2) dann geht's los bevor ihr diskutiert erzähl ich euch 'ne kurze Geschichte zum Einstieg und zum Thema worum's geht ich hab selber 'ne Tochter die ist in der 4. Klasse und die musste sich natürlich wie ihr auch sich entscheiden ähm mit uns zusammen mit ihren Eltern zusammen auf welche Schule sie ab der 5. Klasse gehen möchte (.) und das war für sie hab ich festgestellt 'ne sehr spannende Geschichte und für mich als Eltern auch zu erleben ja wie sie das alles umgesetzt hat und gestaltet hat (.) und am interessantesten fand ich aber dass ich miterleben durfte wie ihre Klassenkameraden sich darüber unterhalten haben wie das bei ihnen zu Hause oder ähm ja überhaupt in dieser Zeit wo sie sich entscheiden mussten in welche Schule sie gehen wie das abgelaufen ist mit wem sie gesprochen haben welche Personen sie unterstützt haben welche Ereignisse es möglicherweise gab die sie da noch beeinflusst haben auf diese Schule zu gehen und das fand ich ja sehr interessant in dieser Gruppendiskussion zu erleben und ich denke auch dass ihr das hinbekommt und von daher würde ich's gerne mit euch auch probieren (2) und von euch erfahren wie ihr die Entscheidungsphase die Situation in der 4. Klasse erlebt (.) habt und wer euch dabei unterstützt hat (3) ist verstanden worden?<sup>42</sup>“

In der Regel bejahten dies die Kinder. Die meisten Gruppen begannen sich auszutauschen. Die Anfangsthemen fielen unterschiedlich aus. In der Mehrheit der Gruppen gaben die Kinder zu Beginn ihre zukünftige Schulart an, auf die sie wechseln werden. Davon leiteten sich verschiedene Themenstränge ab, auf die sie ihren ersten Fokus legten.

Es gab zwei Gruppen, die nicht sofort erzählten, sondern Verständnisfragen stellten bzw. sich vergewisserten über was sie berichten sollen. Das lag zum einen daran, dass die Eingangsgeschichte mit den vielen Informationen zu lang ist und gerade nicht eine kurze Aufforderung zum Erzählen beinhaltet. Hinter der Idee der Vorgeschichte steht, die Kinder, die während des regulären Unterrichts die Gruppendiskussionen führen konnten, in dieses Thema begründet einzuführen, d.h. zu ihnen in kurzer Zeit eine Beziehung aufzubauen, in der sie sich sicher fühlen und sich selbst erlauben frei zu erzählen.

Eine Einführung mit zwei Sätzen und einer allgemeinen Erzählaufforderung wäre wohl in den Gruppen ausreichend gewesen, um die Kinder ins Erzählen zu bringen. Denn trotz bzw. wegen des langen Eingangsstimulus, stellte der Beginn weniger Gruppendiskussion die Gesprächsleiterin vor das Problem, die Diskussion weiter laufen zu lassen, da die Kinder es nicht

---

<sup>42</sup> Eingangsstimulus aus der Gruppe „Einsiedler“. Der Eingangsstimulus stimmt in den Gruppen nicht wortwörtlich überein, aber inhaltlich und ist daher in den Gruppen ähnlich lang.



von sich austaten. Über mehrere Fragen fanden die Kinder ihre Themen in der weiteren Entwicklung der Diskussionen und sie unterhielten sich darüber ohne Anleitung durch die Gesprächsleiterin. In den Fallanalysen ist ersichtlich, wie und bei welchen Themen es den Kindern gelang bzw. wie unterschiedlich die Auseinandersetzungen ausfielen.

Durch den inhaltlich vielschichtigen Eingangsstimulus ist nicht nur die Gefahr der Verunsicherung, sondern zudem die Gefahr der Beeinflussung gegeben. Durch das Benennen verschiedener Aspekte ist zwar deutlicher herausgehoben wurden, worum es in der Diskussion gehen soll, gleichzeitig kann dies als Einschränkung und richtungsweisend interpretiert werden. Die beiden hauptsächlichen Themenaufmachungen durch die Kinder in der Eingangspassage, Hinweise auf die zukünftige Schule bzw. Ansichten zu sozialen Beziehungen, würden dafürsprechen. Allerdings erörtern die meisten Gruppen im weiteren Verlauf der halb- bis einstündigen Diskussion die für sie relevanten Themen selbstläufig, so dass sie, unabhängig oder ergänzend zu ihren Gedanken in der Eingangspassage, bedeutsame Ereignisse eigenständig und differenzierter herausarbeiten. Zudem unterscheiden sich die Themen in den Gruppen in ihrer Wertigkeit und Distinktion untereinander, wie in den Fallanalysen zu sehen ist.

Die Datenanalyse wird im Sinne der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1989, 1999) und in der Weiterentwicklung in der Rekonstruktion von Kinderinteraktionen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2010) vorgenommen. Für die Auswertung und Interpretation der Gruppendiskussionen stellt die dokumentarische Methode ein geeignetes Instrumentarium dar, um die handlungsleitenden Strukturen der Kinder als Akteure zu ergründen. Hinsichtlich des „Wie“ wird die Rekonstruktion des Erlebens, Handelns und Denkens der Kinder erstellt.

## 9 Die Dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

### 9.1 Allgemeine Vorbemerkungen

Die Grundidee der dokumentarischen Interpretation geht im Wesentlichen auf Mannheim (1980, 1985) zurück. In seiner wissenssoziologischen Analyse stellt er kommunikative und konjunktive Erfahrungsräume heraus und beleuchtet diese explizit in ihrer Überlagerung und Unterschiedlichkeit. Aus seiner Erkenntnis, dass sich hinter dem Gesagten der Akteure ein wesentlich tieferer Sinn dokumentiert, welcher sich im Zusammenhang mit dem (gemeinsam) Erlebten herstellt und somit an bestimmte Aspekte gebunden ist, erfordert ein spezifisches Fremdverstehen des Forschers. Die Analyse ist dabei nicht auf normentsprechende Genauigkeit und Wahrheiten der sozialen Welt gerichtet, sondern auf die Prozesse, die die Menschen in dieser Welt hervorbringen. Diese „soziogenetische Einstellung“ (Mannheim, 1980, S. 85) ermöglicht die Beantwortung der Frage nach dem „was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird“ (Bohnsack, 2003, S. 42). Der Prozess bzw. die Handlungspraxis erhellt das inneliegende Orientierungswissen der Akteure, welches sich unabhängig vom subjektiven Sinngehalt darstellt. In der Rekonstruktion der Handlungspraxis wird der „Habitus“ oder „modus operandi“, d.h. eine spezielle Art und Weise der Betrachtung der Welt herausgearbeitet. Es geht darum, das implizite oder atheoretische Wissen der Akteure, die darüber selbst im Wesentlichen wenig bewusste Kenntnis, das bedeutet Kenntnisse, die sie nicht sprachlich äußern (*express verbis*) können, besitzen, zu explizieren und theoretisch in Begriffe zu fassen. Erst darüber ist für Mannheim ein echtes Verstehen der Äußerungen und Handlungen denkbar: „Verstehen bedeutet also - um es kurz zu fassen – das Eindringen in einen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum, in dessen Sinngebilde und deren existentiellen Unterlagen“ (Mannheim, 1980, S. 272). Es wird demnach nach einer Regelmäßigkeit gesucht, die sich erst in der Rekonstruktion der Prozesse, in denen die Orientierungen, Einstellungen zusammentreten und abgebildet werden, erschließen lassen (vgl. Nentwig-Gesemann, 1999, S. 224). Die Explikation erfolgt über eine zweifache Rekonstruktion, d.h., um es mit den Worten von Luhmann zu beschreiben, eine „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Luhmann, 1990, S. 86). Diesen theoretischen Überlegungen zu Grunde liegend entfaltete Ralf Bohnsack (Bohnsack 1989) einen anwendbaren theoretisch-methodischen Zugang qualitativer Sozial-

forschung, um Haltungen, Orientierungen zu ergründen und das Konjunktive, d.h. den gemeinsamen Erfahrungsraum, in denen diese entstanden sind, sowie die darin eingelagerte Regelmäßigkeit herauszuarbeiten. Die dokumentarische Methode als eine qualitative Forschungsmethode, die zur Auswertung von Gruppendiskussionen als auch Einzelinterviews angewandt werden kann, wurde als wissenschaftlich anerkannte Methode expliziert. Im Weiteren wurde die Auswertungsmethode ausgereifter und in einigen Arbeitsschritten detaillierter (vgl. Bohnsack u.a., 2001, Przyborski, 2004, Nohl, 2006) ausgearbeitet.

Im Folgenden wird die mehrstufige Verfahrensweise in den Arbeitsschritten der Textinterpretation sowie der Erkenntnisgenerierung für die Auswertung von Gruppendiskussionen dargestellt.

## **9.2 Arbeitsschritte der Textinterpretation**

### **9.2.1 Thematischer Verlauf**

Die Gespräche, Interviews und Gruppendiskussionen werden zum Zweck der Datenerhebung auf Tonträgern aufgenommen. Um sich einen ersten Überblick über die angesprochenen Themen und über die Abfolge bzw. der Entwicklung der Inhalte zu verschaffen, wird der Tonträger abgehört bzw. eine vollständige Transkription erstellt. Beim Hören bzw. Lesen wird der Text in Passagen bzw. Oberthemen eingeteilt. Zum einen erhält man darüber ein Verständnis zum Inhalt der besprochenen Aspekte. Zum anderen erfolgte eine, wenn zum Teil auch nicht abschließend bestimmte, Einteilung in Interpretationseinheiten. Ebenso werden Besonderheiten festgehalten, die für die Auswertung nützlich sind. Hierzu zählen zum Beispiel Textstellen, in denen sehr intensiv diskutiert wurde, in denen sich viele Sprecher abwechselten oder überlappend gesprochen wurde, aber auch eher zähe Gesprächsabschnitte sind zu kennzeichnen. Ebenso ist für den Diskursverlauf und spätere Analyse interessant, durch wen Themen initiiert werden bzw. Nachfragen gestellt werden (Interviewer/Gesprächsleiter oder Gesprächsteilnehmer).

Die Erarbeitung des thematischen Verlaufs erlaubt einen strukturierten Überblick über Inhalt und Gestaltung der Diskussion bzw. des Interviews.

### 9.2.2 Formulierende Interpretation

Der transkribierte Text wird innerhalb der Passagen bzw. Oberthemen in Unterthemen gegliedert. Sie werden mit einer kurzen und auf den Inhalt bezogenen Überschrift versehen. Zu den Überschriften der Unterthemen werden vom Forscher „zusammenfassende Formulierungen“ (Bohnsack, 1989, S. 344) erstellt, die inhaltlich an dem Gesagten der Teilnehmer ansetzt, allerdings mit den Worten des Forschers wiedergegeben wird. Der wörtliche, nach Mannheim der „immanente“ (Mannheim, 1980, S. 276) Sinn wird als „zusammenfassende (Re-) Formulierung“ (Przyborski, 2004, S. 53) dargelegt. Spezifische Äußerungen, die nicht verständlich übersetzt werden können oder so prägnant sind, werden als wörtliches Zitat übernommen, um den immanenten Sinn nicht zu verfälschen. Im Unterschied zu anderen Auswertungsmethoden (wie z.B. Grounded Theory) ist die formulierende Interpretation sehr eng an dem Ablauf der Gruppendiskussion gebunden. Das bedeutet, inhaltliche Aspekte werden nicht geordnet, sondern es erfolgt konsistent die Orientierung am Gesprächsverlauf. Hier wird deutlich, dass neben dem Inhalt ebenso der Kommunikationsaufbau von Bedeutung ist. Diese Stufe des Sinnverstehens ist insofern gewichtig, als dass eine erste Versteheleistung des Forschers erfolgt, die nicht beliebig sein kann und überprüfbar sein muss. Unter dem Gesichtspunkt, dass die dokumentarische Methode nicht von Hypothesen ausgeht, die durch die Forschungsarbeit belegt oder widerlegt werden, sondern, im Gegenteil, zu einer Theoriebildung führt, ist die Rekonstruktion der Alltagspraxis unabdingbar. Dieser Zugang wird in der dokumentarischen Methode in einem zweiten Schritt aus der augenscheinlichen Betrachtung (wörtlicher Sinngehalt) herausgelöst und durch eine weitere Interpretation, der reflektierenden Interpretation, erweitert.

### 9.2.3 Reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wird der Dokumentensinn, d.h. die Beantwortung der Frage nach dem „Wie?“, herausgearbeitet. Die Orientierungen und der Interaktionsprozess stehen im Mittelpunkt der Interpretation, die „auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt“ (Bohnsack, 1989, S. 345) gerichtet ist. Die Begrenzung des Rahmens bilden die Orientierungsmuster, die beiden Pole: „positiver

und negativer Gegenhorizont“ (ebenda, S.27) und die „Enaktierungspotentiale“ (ebenda), die die Abschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten in die Wirklichkeit darstellen. Innerhalb des Rahmens mit den drei Komponenten spannt sich die Orientierungsfigur auf. Das Ziel der reflektierenden Interpretation ist die Rekonstruktion von Orientierungen und die Auffindung des Habitus. Innerhalb des Orientierungsrahmens wird nach Sinnmustern gesucht, die sich über den Diskurs verteilen und sich in unterschiedlichen (einzelnen) Handlungen/ Äußerungen sowie den Interaktionen untereinander zeigen. Durch die Identifizierung der homologen Sinnmuster, die in verschiedenen Situationen, thematischen Verläufen immer wieder im Diskurs bearbeitet werden, gelingt es das Zentrale an den Orientierungen in dem jeweiligen Erfahrungsraum herauszufinden (vgl. Bohnsack, 2004, S. 214 f.). Um diese Gemeinsamkeiten herausarbeiten zu können, wird auf verschiedene Prinzipien und Herangehensweisen zurückgegriffen, die die Suche methodisch kontrolliert gestaltet. Hierzu zählen die Sequenzanalyse, der Einbezug von Fokussierungsmetaphern sowie die komparative Analyse.

Die Sequenzanalyse beschreibt die „Analyse der Abfolge der Äußerungen bzw. der Diskursbewegungen“ (Przyborski, 2004, S. 57). Es ist dadurch zu erkennen, wie die Redebeiträge aufgebaut sind, wie sie einander in Bezug stehen, wie sie vorgebracht wurden. Neben der Diskursorganisation werden dadurch auch die gemeinsamen Erfahrungsräume deutlich. Die Aufgabe, die vom Interpret zu leisten ist, besteht darin, atheoretisches Wissen begrifflich zu fassen. Die Herausarbeitung des Begriffs verläuft wie oben schon genannt über das Finden gleicher Sinnstrukturen in den verschiedenen Sequenzen.

Die Fokussierungsmetaphern sind in einer starken Auseinandersetzung mit dem Thema oder/und in einer dichten Interaktion bei Gruppendiskussionen (häufiger Sprecherwechsel, Überlappungen) bzw. hoher narrativer Dichte bei narrativen Interviews zu erkennen. Diese Aufzeiger im Diskurs markieren gemeinsame Erlebnissräume der Beteiligten, die für die Interpretation bedeutend sind, da sich auch an diesen Textstellen atheoretisches Wissen zeigt.

Die komparative Analyse wird in der reflektierenden Interpretation eingesetzt und ist ebenso für die Typenbildung zentral. In der reflektierenden Interpretation werden empirische Vergleichshorizonte zwischen den Diskursen, aber auch innerhalb eines Falls, vorgenommen, die mehr oder weniger stark im Kontrast zueinanderstehen. Allerdings ist es nicht ausreichend, innerhalb eines Falles/Diskurses Gegenüberstellungen vorzunehmen. Zu beachten ist die „Seinsverbundenheit“ (Mannheim, 1985, S. 229), entsprechend die eigene „Standortge-

bundenheit“ (ebenda, S. 243) der Gruppenmitglieder. Beim internen Fallvergleich würden zu viele ihrer Vorannahmen und Erfahrungen einfließen. Das hebt sich sukzessiv auf, sobald weitere Fälle vergleichend herangezogen werden und somit einer „Standorterweiterung“ (ebenda, S. 259) unterzogen wird.

Zum Vergleich werden gemeinsame Orientierungsrahmen gewählt. Im Ergebnis des Vergleichs zwischen zwei Fällen entsteht „ein Drittes, ein tertiumcomparationis, auf dessen Hintergrund im Vergleich Kontraste deutlich werden“ (Nohl, 2001, S. 261).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in der reflektierenden Interpretation eine weitere Interpretationsleistung erfolgt: Über unterschiedliche Zugänge, das Kollektive und Gemeinsame zu erfassen. Unter Verwendung der komparativen Analyse, erkennt der Interpret Regeln, die von dem zu Erforschenden atheoretisch verwendet werden, und arbeitet dafür Begriffe aus.

#### **9.2.4 Diskursbeschreibung – Falldarstellung**

In der Diskursbeschreibung werden die Fälle (einzelne Gruppen, Einzelinterviews) zusammenfassend dargestellt. Die Aufbereitung des Falls erfolgt für die Öffentlichkeit, die nicht mit dem Interview-/Diskussionsmaterial vertraut ist. Es ist daher notwendig, in die Diskursbeschreibung die Ergebnisse der Interpretation in geeigneter und für den Leser verständliche Weise einzuarbeiten.

Neben den formalen Fakten wie Zusammensetzung der Gruppe, Kontaktaufnahme, Zeit, Ort und Dauer der Treffen, Interviews/ Diskussionen geht es insbesondere darum, den Fall in seiner Prozesshaftigkeit vorzustellen. Dabei bleibt „die *Gesamtcharakteristik*, die Gesamtgestalt *des Falles* [...] in ihrer Komplexität oberster Bezugspunkt der Interpretation und Darstellung“ (Bohnsack, 1989, S. 371). Dennoch wird der dramaturgische Verlauf, die Organisation des Diskurses bei Gruppendiskussionen und die Interpretationsergebnisse hinsichtlich des kollektiven Rahmens und Orientierungen nachvollziehbar, aber verdichtet vorgestellt. Ungeachtet der Reduzierung auf das Wesentliche in der Falldarstellung sind die Spannungsbögen, die charakteristisch sind nachzuzeichnen. Die Ergebnisse der Interpretation können mit prägnanten Textstellen illustriert werden. Ebenso dienen sie dem Aufzeigen der Relation zwischen objektiv Gesagtem in der Gruppendiskussion und der Verstehensleistung des In-

terpreten. Um den dramaturgischen Verlauf anschaulicher sichtbar machen zu können, beginnt die Diskursbeschreibung oftmals mit der Themeninitiierung und gelangt darüber zur Veranschaulichung der Entwicklung interaktiver und metaphorischer Steigerungen, die für den Fall besonders relevant sind.

### 9.2.5 Typenbildung

Die Erkenntnisse aus den Interpretationen werden in Typen zusammengefasst. Es wird dargestellt, „welche Orientierungen in welchem Zusammenhang mit welchen Erfahrungsräumen stehen“ (Nentwig-Gesemann, 2001, S. 300). Die dokumentarische Methode gebraucht dabei die praxeologische Typenbildung. Dabei wird herausgearbeitet, was die Probanden motiviert, obgleich sie es selbst nicht wissen, d.h. es ist für sie nicht direkt zugänglich. Das generative Muster -den Orientierungsrahmen bzw. den Habitus- wird in der sinngenetischen Typenbildung abgebildet. Insbesondere durch die fallübergreifenden Vergleiche im Sinne der komparativen Analyse werden Spezifikas gefunden, die in einzelnen Typen erfasst werden. In den Kontrasten zueinander sind die Typen genauer zu unterscheiden. Die gefundene Typik wird in weiteren fallinternen Vergleichen präzisiert und validiert. Das heißt, „dass unterschiedliche Themen einer Gruppendiskussion oder eines Interviews [...] immer wieder innerhalb desselben Orientierungsrahmens, also in *homologer* Weise, bearbeitet werden“ (Bohnsack, 2001, S. 238). Typische Orientierungsrahmen sind z.B. migrations-, geschlechts- oder generationstypische Orientierungsrahmen.

Die verschiedenen Erfahrungsräume können in einem weiteren Schritt in Beziehung gesetzt und verglichen werden. Durch die Überlagerung verschiedener Typiken ist die Genese einer Orientierung bzw. eines Orientierungsrahmens möglich. In den dichten Erzähl- und Interaktionspassagen wird das kollektive Moment genauer untersucht. Das Ergebnis dieser Rekonstruktion, die Relationen und Abgrenzungen zwischen den einzelnen Typiken einbezieht, wird als soziogenetische Typenbildung bezeichnet. Der Fall wird also in verschiedenen Erfahrungsräumen innerhalb einer Typik untersucht. Dadurch wird die bestehende Typik sicherer bestimmt oder gegebenenfalls variiert. Somit wird die Generalisierbarkeit einer Typik gesteigert und die Basis für eine Theoriebildung entwickelt. Wichtiges Moment zur Theoriebildung ist neben induktiven und deduktiven Schlussfolgerungen die Abduktion. Das von Peirce

(1991) entwickelte Konzept, geht davon aus, dass der Forscher im Analyseprozess auf Fragen oder Besonderheiten stößt, die sich eher überraschend zeigen und vom Forscher nicht ausreichend einzuordnen sind. Beim abduktiven Schließen kann also nicht auf schon bekanntem Wissen zurückgegriffen werden. Vielmehr steht der Forscher dem Datenmaterial offen gegenüber, mit der Grundhaltung, Unvermutetes zu entdecken. Mit dieser Herangehensweise ist es möglich, ausgehend von den Erfahrungen und Wissensbestände der Erforschten, Verallgemeinerungen bzw. Orientierungsmuster zu rekonstruieren und zu explizieren.



## 10 Fallanalysen

Aus den 19 Gruppendiskussionen sind über die fallinternen Vergleiche 8 Gruppen ausgewählt worden. In den städtischen Gruppen wechselte fast ein Drittel aus jeder Klasse auf ein Gymnasium. Allerdings fand sich keine geschlechtsgemischte Gruppe, in denen die Kinder auf das Gymnasium wechseln. Es sind daher Gymnasiastengruppen ausgewählt worden, die sich ausnahmslos über Jungen oder Mädchen zusammensetzten, um in den Gemeinsamkeiten des gleichen Geschlechts und der angestrebten Wechselambitionen Kontraste zu finden. Zudem wurde nach den verschiedenen Einflüssen der Eltern und in diesem Zusammenhang auch über unterschiedliche Zugängen zum Übertritt (mit Empfehlung bzw. ohne diese) gesucht, um die Eltern-Kind-Interaktion heraus zu arbeiten. Im städtischen Raum ist zudem die einzig absolute, zukünftige Regelschülergruppe („Einsiedler“) im Kontrast zu den Gymnasialgruppen ausgewertet worden. Diese Gruppe bestand in der Mehrzahl aus Mädchen. Zu dieser Gruppe fand sich im ländlichen Raum die Gruppe „Pokeclub“, in der ausschließlich Regelschüler diskutierten, daher gibt es über das Geschlecht eine höhere Kontrastierung. Die Gruppen „Appalusa“ und „Klassengang“ sind beide geschlechtsgemischte Gruppen, in denen hauptsächlich zukünftige Gymnasiasten diskutieren. Diese Gruppen stehen im Kontrast zu den geschlechtshomogenen Jungen- und Mädchen-Gymnasiastengruppen. Im Gegensatz zu den städtischen Gruppen gibt es von den fünf Gruppen im ländlichen Raum keine Gruppe, in denen ausnahmslos Gymnasiasten diskutierten.

Für alle Gruppen ausschlaggebend stellt sich die Eltern-Kind-Interaktion dar. Die verschiedenen Erlebnis- und Erfahrungshintergründe der Kinder hinsichtlich ihrer Wechselambitionen zeigen dahingehend differenzierte Betrachtungsweisen. Prädestiniert ist ebenso die Kontrastierung zwischen zukünftigen Regelschülern und Gymnasiasten. An dieser Stelle zeigen sich verschiedene Orientierungsrahmen in Folge der zukünftigen verschiedenen schulinstitutionellen Verortung der Kinder. In fast allen Gruppen wurde zur Thematik über Freundschaften und Klassenkameraden diskutiert. In den geringfügigen und starken Kontrasten zwischen den Geschlechtern, den unterschiedlichen Bildungsaspiranten und -milieus sowie den sozial-räumlich Unterschieden wird ebenso Gemeinsamkeiten nachgespürt. In der nachfolgenden Übersicht sind die Gruppenkonstellationen der acht Fälle dargestellt.

<b>Gruppenname</b>	<b>Anzahl der Kinder + Geschlecht</b>	<b>Zukünftige Schulart</b>	<b>Einzugsgebiet der Grundschule</b>	<b>Bildungsstatus der Eltern</b>	<b>Sozio-ökonomische Bedingungen der Familien</b>	<b>Dauer der Diskussion</b>
Coolgang	5 Jungen	Gymnasium	Stadttrand	Hochschulabschluss, Promotion	Hohes Niveau	24 Minuten
Gymikids	4 Jungen	Gymnasium	Stadttrand	Fach- und Hochschulabschluss	Mittleres bis hohes Niveau	40 Minuten
Trixi	3 Mädchen	Gymnasium	Stadtmitte	Mittlere Reife + Berufsausbildung	Mittleres Niveau	42 Minuten
Gymnasien der Mädchen	5 Mädchen	Gymnasium	Stadttrand	Hochschulabschluss oder mittlere Reife + Berufsausbildung	Hohes Niveau	59 Minuten
Klassengang	4 Mädchen, 2 Jungen	4 Kinder: Gymnasium, 1 Mädchen und 1 Junge: Regelschule	Stadttrand	Hoch- und Fachschulabschluss oder mittlere Reife + Berufsausbildung	Mittleres Niveau	34 Minuten
Appalusa	2 Mädchen, 3 Jungen	4 Kinder: Gymnasium, 1 Junge: Regelschule	Ländliches Gebiet	Mehrheitlich mittlere Reife + Berufsausbildung; Hochschulabschluss	Mittleres Niveau	27 Minuten
Einsiedler	5 Mädchen	Regelschule	Stadttrand	Mehrheitlich mittlere Reife + Berufsausbildung; Hochschulabschluss	Mittleres Niveau	56 Minuten
Pokeclub	4 Jungen	Regelschule	Ländliches Gebiet	Mittlere Reife + Berufsausbildung	Mittleres Niveau	52 Minuten

In den Auswertungen wird für die Interviewerin der Terminus der Gesprächsleiterin verwendet. Obgleich beide Begriffe für eine Gruppendiskussion wenig aussagekräftig sind, habe ich mich für Gesprächsleiterin entschieden. Interviewerin trifft m.E. noch weniger den Kern der Umsetzung einer Gruppendiskussion, da die Teilnehmer selbstläufig ihre Themen generieren sollen. Einem Interview entspricht die Struktur der Gruppendiskussion wenig. Gleichfalls leitet die Gesprächsleiterin die Diskussion nicht, sie sorgt allerdings dafür, dass die Diskussion nach Themenimpuls begonnen wird, und (am Ende) themenimmanente Nachfragen stellt, so dass Themen präzisiert oder erweitert werden können. Bei den Kindern gab ich zwischen- durch Impulse, da in einigen Diskussionen lange Pausen auftraten.

## **10.1 Zukünftige Gymnasiasten**

### **10.1.1 Fallanalyse „Coolgang“**

#### **Gruppenkonstellation**

Zur Gruppe „Coolgang“ gehören fünf Jungen (Anton, Heiko, Pierre, Ronny, Thomas) aus einer Stadt, in der es verschiedene Regelschulen und Gymnasien gibt. Die Grundschule befindet sich am Stadtrand und deckt ein Einzugsgebiet von eingemeindeten Stadtteilen ab, die einen dörflichen Charakter aufweisen.

Die Jungen werden zukünftig alle auf einem Gymnasium lernen. Die Väter und zwei der Mütter haben ein Studium abgeschlossen bzw. haben promoviert. Insbesondere die Väter nehmen eine leitende Position im Berufsleben ein. Gegenüber allen anderen Gruppen stellt sich der Bildungsstatus der Eltern als auch die sozioökonomischen Bedingungen auf einem höheren Niveau dar.

Die Diskussion ist mit vierundzwanzig Minuten die kürzeste aller durchgeführten Diskussionen. Die Jungen haben die Eingangsfrage im ersten Drittel mit ihren Positionen zum zukünftigen Gymnasium besprochen. Es entsteht der Eindruck, dass sie ihrerseits alles Wichtige gesagt haben und das nicht vertiefen bzw. andere Themen bearbeiten wollen. Dadurch häuften sich die immer länger werdenden Pausen bzw. rituellen Konklusionen. Insgesamt beteiligten sich alle Jungen bis zum Schluss an der Diskussion, ohne dass sich ein Gruppenführer besonders heraushob.

Bei der Namensfindung waren an der Aushandlung alle beteiligt. Anton und Thomas haben Vorschläge eingebracht, die transformiert und verworfen bzw. über die Frage von Pierre über ein Votum von zwei Auswahlmöglichkeiten entschieden wurde. Die Jungen sind bei der Namensfindung nah am Thema geblieben, haben sich gegenseitig unterstützt, beziehen sich aufeinander und sind gemeinsam zum Ergebnis gekommen, das alle annehmen können. Sie nehmen die Aushandlung ernst und sind dabei sehr entspannt. Dieses Verhalten ist in der gesamten Diskussion zu erkennen. Die Jungen akzeptieren die Aussagen der anderen, es wird kaum oppositionell reagiert. Dadurch wirkt die Diskussion harmonisch und ruhig fließend.

### **Eingangspassage**

In der Eingangspassage werden drei Hauptthemen angebracht, die im Verlauf der Diskussion immer wieder angesprochen und diskutiert werden.

Nach dem Eingangsstimulus und der Aufforderung der Gesprächsleiterin zum Erzählen wirft Ronny die Proposition auf, mit dem Schulwechsel, den er nicht explizit benennt, sich von einigen Freunden trennen zu müssen, ohne zu wissen, ob man sie wiedersieht. Dieser erste Impuls ist schärfer formuliert als in der Gruppe „Appalusa“. In dieser Gruppe gehen die Gesprächsteilnehmer ebenso von einer Trennung aus, die der Schulartenwechsel verursacht, aber sie bewerten es nicht als „verlieren“. Zudem sprechen sie abgeschwächer von Klassenkameraden. Das impliziert eine nicht sehr hohe Verbundenheit. In der Gruppe „Coolgang“ werden die Freunde innerhalb der Gruppe namentlich benannt, die diese hohe Verbundenheit kennzeichnet.

108	Rm:	L Na ja	L Na weil manchmal da verliert man ja
109		auch 'nen paar Freunde zum Beispiel	

Ronny begründet seine Sichtweise an einem eigenen Beispiel und kann für sich ein Ergebnis des Umgangs mit diesem Aspekt anbieten. Durch die sozialräumliche Nähe zu seinem Freund, kann er die Situation theoretisch auflösen und sieht diese als weniger unerfreulich an. Sein Freund, den er direkt angesprochen hat, stimmt ihm zu. Zunächst erweitert er den Erfahrungsraum auf den Freizeitbereich, in dem er die Beständigkeit bezweifelt. Letztlich

beruhigt ihn die Wohnnähe zu seinem anderen Freund und er ist insgesamt damit zufrieden, selbst wenn sie zukünftig auf verschiedenen Schulen gehen werden.

- 117 Rm: Zum Beispiel Thomas geht auf's andere Gymnasium er geht auf's Groninger und ich geh auf's  
118 Schagia aber wir können uns ja trotzdem noch treffen weil wir wohnen ja nicht so weit  
119 auseinander vielleicht 50 Meter @.@  
120  
121 Tm: Ich find's schade dass Maik nicht mitkommt weil das ist der einzige Junge der richtig im  
122 Fußballclub mitspielt und halt Heiko un- aber Ronny ist nicht so schlimm weil wir wohnen wie  
123 gesagt 50 Meter auseinander (2) aber sonst find ich's eigentlich cool

In einer Zwischenkonklusion bekundet Heiko, dass ihm der Schulwechsel nicht gefällt und begründet es mit fast den gleichen Worten wie Ronny in seiner Eingangsproposition, woraus sich unter den Jungen eine Diskussion entwickelt, die Kontinuität des gemeinsamen Lernens über die 4. Klasse der Grundschule hinaus thematisiert. Dabei zeigt sich, dass sie die vier Jahre in der Grundschule als zu kurz ansehen und gern mit allen Klassenkameraden weitergelernt hätten. Thomas weiß von der Möglichkeit, dass in „anderen Ländern“ bis zur „7. oder 8.“ (136) im gleichen Klassenverband gelernt werden kann. Heiko stimmt dem zu und benennt als Beispiel die DDR, obgleich er selbst dieses Schulsystem nur aus den Erzählungen seiner Eltern, Großeltern oder Verwandten kennen kann. Im längeren gemeinsamen Lernen scheint dieses Schulsystem positiv bewertet worden zu sein. Thomas glaubt, dass es gegenwärtig noch Schulen gibt, wo dies möglich ist. Er kann kein konkretes Beispiel benennen, ebenso wenig die anderen Jungen. Heiko bestätigt die zweijährige Verlängerung des gemeinsamen Lernens, ohne dass er die Aussagen erweitern oder elaborieren kann. Keiner der anderen Jungen ist dazu in der Lage und das Thema wird grundsätzlich gewechselt.

- 125 Hm: Also ich fand das nicht so gut weil na ja da verliert man wie gesagt auch viele Freunde  
126  
127 Rm: Man hat sich auch dran gewöhnt dann durch die vier Jahre Grundschule  
128  
129 Hm: Ja  
130 I  
131 Tm: L Na ja und ich will hätt schon gefunden wenn wir noch die ganze Klasse zusammen ge-  
132 geblieben wär  
133  
134 Rm: Hmm nicht so schnell gehen  
135

136 Tm: Ja ähm weil in andern Ländern ähm ist das ja so dass die dann bis zur 7. oder 8.  
 137 zusammenbleiben  
 138  
 139 Am: Ich find's am besten dass die meisten Jungs also die die uns kennen dass wir zusammen in  
 140 eine Klasse kommen das schlimmste war dass Maik dann erst nicht in die Klasse kommen  
 141 I  
 142 Tm: L Ja  
 143  
 144 Am: sollte und dann hat's sich dann aber doch geändert  
 145  
 146 Tm: Ja Druckfehler  
 147  
 148 Am: @hmm@  
 149  
 150 Tm: Hmm  
 151  
 152 Hm: Ich fand's blöd dass man ähm nicht bis zur 6. Klasse zusammen bleibt wie in der DDR  
 153  
 154 Tm: Ja in der in manchen Schulen gibt's das ja noch (.) bis zur 6.  
 155 I  
 156 Hm: L Hmm

Die Kontinuität im Klassenverband, die es den Jungen gestattet, sich auf die Klassenkameraden einzustellen, sich mit Freunden in und nach der Schule zu treffen und seine Freizeit zu verbringen, wird durch den Schulwechsel unterbrochen. Es müssten neue Strategien entwickelt werden, die es den Jungen ermöglichen, ihren jetzigen Freundeskreis in der Schule nicht aufgeben zu müssen. Sie suchen dazu nach Lösungen im Persönlichen und im Allgemeinen. Eine allgemeine Lösung, das Problem zu beheben, sehen sie, wie die Gruppe „Appalusa“, in einer längeren Grundschulzeit. Sie sind sich allerdings nicht ganz sicher, wo und in wie weit, die Möglichkeit der Verlängerung der Grundschulzeit umgesetzt wird. Eine intensivere Auseinandersetzung gab es mit den angebrachten Lösungsvorschlägen nicht. Es zeigt sich, dass die Jungen den Schulwechsel nicht absolut befürworten, aber sich damit arrangieren und für sich persönlich positive Aspekte daraus ziehen. Zum Teil wissen sie, dass sie sich nach der Schule sehen können, da sie sehr dicht beieinander wohnen. Zum Teil sind sie zufrieden damit, dass sie mit vertrauten Klassenkameraden und auch Freunden in die gleiche Klasse kommen werden. Der Gruppe „Appalusa“ genügt es, mit Klassenkameraden in die weiterführende Schule zu kommen.

Der von den Jungen initiierte Themenwechsel in der Eingangspassage, bezieht sich auf die Schulwahl im Zusammenhang mit ihren Interessen und Leistungen. Relativ am Anfang der Gruppendiskussion begründen sie die Gymnasiumwahl mit ihren Neigungen. Sie spüren, dass zwischen der Schulwahl und ihren Neigungen und Stärken ein signifikanter Zusammenhang besteht. (siehe unter Leistungen und Neigungen)

Ebenso war ihnen zu Beginn der Diskussion wichtig, ihr Wissen über ihre zukünftige Schule zu erwähnen, insbesondere über die Lehrer. Die Feststellung der Jungen darüber, dass die Lehrer „nett“ (Tm, 205; Hm, 208) seien, spielt nicht nur in der Eingangspassage eine Rolle, sondern wird am Ende der Diskussion noch einmal ausführlicher aufgegriffen.

- 197 Rm: Freu mich schon auf die Lehrer weil meine Mama war bei dem Elternabend die hat gesagt *hab*  
 198 *ganz nette Lehrer* und hat mir so mal die Klasse gesagt also wir sind 19 Jungs und 8  
 199 Mädchen da sieht man ja auch das Schagia Jungengymnasium ist (Groninger) ist halt  
 200 umgekehrt I  
 201 Am: L Na bei uns ist das anders  
 202 na bei uns ist das anders am Groningergymnasium  
 203 I  
 204 Tm: L Wir sind 7 **Jungs** und 15 Mädchen (.) unsere Nachbarin hat erzählt  
 205 dass die Lehrerin die wir kriegen nett ist (.) Schön  
 206 I  
 207 Hm: L Ähm Frau Smuda ist die ist ähm ich glaub war äh  
 208 ist 'ne Lehrerin von meiner Schwester die ist wirklich nett  
 209  
 210 (4)

In der Eingangspassage wird ebenso deutlich, dass die Verteilung der Geschlechter auf den Gymnasien unterschiedlich ist. Diesen Sachverhalt nehmen die Jungen als weniger wichtig war. Für sie steht die Eigenschaft der Lehrer, wie sie sich gegenüber den Schülern verhalten im Vordergrund. Die Umschreibung „nett“ verweist auf eine allgemeine gemeinsame Idee, dass Lehrer freundlich mit den Schülern umgehen, verbunden mit der Hoffnung, dass die Lehrer wenig kritisieren.

In der Eingangspassage sprechen die Jungen die meisten Themen (Freunde, Leistung, Lehrer) an, die im weiteren Verlauf der Diskussion expliziter untersetzt werden. Auffällig ist, dass die Eltern nicht angesprochen worden sind und erst auf Nachfrage der Gesprächsleiterin die Jungen darüber eher berichteten als diskutierten.

## Eltern–Kind-Interaktion

In der gesamten Gruppendiskussion wird an sehr wenigen Stellen über die Eltern und ihren Einfluss gesprochen. Dennoch zeigt sich, dass die Eltern die Kinder unterstützt haben.

In den Gesprächen mit den Eltern ging es nicht darum, ob ein Gymnasium besucht wird, sondern vielmehr darum, was die einzelnen Gymnasien anbieten und wie diese die Stärken und Interessen der Jungen fördern. Jeder der Jungen hat sein zukünftiges Gymnasium mit Unterstützung der Eltern gefunden.

Den Jungen war das Gesprächsthema über die Unterstützung bzw. Einflussnahme durch die Eltern nicht so wichtig, dass sie darüber von sich aus berichteten. Über die Nachfrage der Gesprächsleiterin sehen zwei Jungen die Eltern in der Entscheidung als Unterstützer an. Anton erklärt sich mit der Entscheidung seiner Eltern zufrieden. Ronny stellt einen Gegenhorizont dar, den er aber nicht weiter begründet. Allerdings findet er in Heiko einen Diskussionspartner, der sich mit seinen Eltern über die Wahl des Gymnasiums auseinandergesetzt hat. Auf Nachfrage von Ronny bestätigt Heiko, dass er sich „durchgesetzt“ (252) hat und er darüber sehr froh ist. Über die immanente Nachfrage durch die Gesprächsleiterin erläuterte er in Interaktion mit Ronny den Grund für die Diskrepanzen. Diese ergaben sich aus den unterschiedlichen Sichtweisen von Eltern und Heiko. Heiko, der vor allen Dingen seine Interessen und Stärken zur Schulwahl heranzog, konnte sich letztendlich durchsetzen. Seine Eltern dachten vielmehr daran, dass er es auf dem Gymnasium leichter hat, wenn Familienbeziehungen zur gegenseitigen Unterstützung der Kinder genutzt werden könnten. Diese Sichtweise hat Heiko für sich nicht als notwendig erachtet.

- 225 Y: Und haben euch eure Eltern unterstützt bei der (.) ganzen Sache mit der  
226 Entscheidungsfindung I I  
227 Rm: L Ähm I  
228 Am: L Ja doch  
229 I  
230 ?m: LHm ja  
231 I  
232 Rm: LBei mir nicht weil also  
233 I  
234 Am: LAlso als ich auf's  
235 auf's Groninger gehe als wir dann als ich mir das Gymnasium angucken sollte war ich ja krank  
236 und da sind eben meine Eltern für mich hingegangen und die haben gesagt, dass ist sehr  
237 schön und als ich dann ich bin dann aber zum Elternabend hingekommen und dann hab ich



238 mir das alles noch so 'nen noch bisschen angeguckt und dann fand ich's auch sehr toll und  
 239 dann wollt ich auch hin  
 240  
 241 Y: Groninger?  
 242  
 243 Am : Ja  
 244  
 245 Y: Hmm  
 246  
 247 Hm : Bei mir wollt- haben mich meine Eltern eher nicht unterstützt ich wollte auf's Schagia und  
 248 meine Eltern wollten dass ich auf's Groninger gehe  
 249  
 250 Y: Mhm  
 251  
 252 Rm: Du hast dich durchgesetzt  
 253  
 254 Hm: @Ja@  
 255  
 256 Y: Und wie sah das dann aus?  
 257  
 258 Hm: Na ja  
 259  
 260 Rm: Weil deine Schwester dort hin geht oder  
 261  
 262 Hm: Nee weil ich mehr Naturwissenschaft- schift- schaft mag und aber nicht so ähm mehr so mehr  
 263 musisch und so was mag ich nicht so und mein meine Eltern wollten dass ich aufs Groninger  
 264 I  
 265 Rm: L Na ich mag das auch nicht so  
 266  
 267 Hm: gehe weil dort meine Schwester ist und ähm wegen der Unterstützung (2) dass das nicht so  
 268 schwer ist

Die elterliche Beachtung der Wünsche der Jungen zeugt von einem Vertrauensverhältnis der Jungen zu ihren Eltern. Die Eltern, die sich ebenso über das Gymnasium informieren, geben ihr Wissen darüber an ihre Kinder weiter - so wie im Fall von Anton und Ronny, die in kurzen Sätzen skizzieren, wie ihre Eltern ihre Eindrücke und Mitteilungen an sie vermittelt haben und sie aktiv einbezogen (z.B. Besuch des Elternabends von Ronny mit seinen Eltern gemeinsam).

234 Am: LAlso als ich auf's  
 235 auf's Groninger gehe als wir dann als ich mir das Gymnasium angucken sollte war ich ja krank  
 236 und da sind eben meine Eltern für mich hingegangen und die haben gesagt, dass ist sehr

237 schön und als ich dann ich bin dann aber zum Elternabend hingekommen und dann hab ich  
238 mir das alles noch so 'nen noch bisschen angeguckt und dann fand ich's auch sehr toll und  
239 dann wollt ich auch hin

729 Rm: Also bei mir war's dann schon klar nach dem Tag der offenen Tür beim Schagia weil da hab  
730 ich gesagt ich fandte das auch schön da hab ich gesagt ich möchte auf's Schagia gehen  
731 meine Eltern fanden das auch toll und da haben wir haben wir halt so gesagt

Die Aussagen darüber verlaufen in der Diskussion nicht homogen, in einer fassbaren Gesprächssequenz. Die Jungen geben an unterschiedlichen Stellen die Beteiligung durch die Eltern an. Die Gespräche mit den Eltern sind in der Wahrnehmung der Jungen für sie weniger wichtig. Es gab kaum Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern bzw. sind Erinnerungen daran nicht hoch präsent. Wie in der Gruppe „Gymikids“ und den beiden gymnasialen Mädchengruppen stand nicht die Frage nach dem Übertritt auf das Gymnasium. Die Jungen hatten die leistungsmäßigen Voraussetzungen erfüllt. In der Entscheidungsfindung ging es hauptsächlich darum, welches Gymnasium für die Jungen ideal ist. In dieser Abwägung unterstützten die Eltern ihre Kinder und nahmen sie ernst. Die Jungen besitzen ein gutes Vertrauensverhältnis zu ihren Eltern.

Der schulische Werdegang, die beruflichen und sozialen Stellungen der Eltern, insbesondere der Väter prägen die Jungen. Die Bildungsaspiration liegt bei ihnen unverkennbar beim Gymnasium; die Regelschule steht nicht zur Debatte. Geleitet von ihren eigenen Leistungen und Neigungen wird die Auswahl der zukünftigen Schule nur zwischen verschiedenen Gymnasien erwogen. In dieser deutlichen Abgrenzung zum Leistungsbezug in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ist es in keiner anderen gymnasialen Gruppe dokumentiert.

Der offene Austausch der Kinder mit ihren Eltern, der gemeinsame Besuch der Gymnasien zu verschiedenen Anlässen zeugt von einem Verhandlungshaushalt. Die Argumente, die die Jungen in der Entscheidungsfindung vorbringen, dokumentieren ebenso, dass sie über den Schulwechsel mit ihren Eltern partnerschaftlich kommunizieren.

### **Leistungen und Neigungen**

Die Jungengruppe äußert sich in zwei Sequenzen über die Schulwahl und den Zusammenhang mit ihren Interessen und Leistungen. In der Eingangspassage der Gruppendiskussion begründen sie die Gymnasiumwahl mit ihren Interessen. Ronny führt das Thema ein, in dem er auf den „Tag der offenen Tür“ lenkt, an dem er, Heiko sowie Thomas, die Möglichkeit der

Information vor Ort nutzten. Den internen Vergleich der verschiedenen Ausrichtungen der Gymnasien erkennen die Jungen und ordnen sich instinktiv dem Gymnasium zu, zu dem sie in Bezug auf die Hauptunterrichtsfächer eine höhere Affinität haben (Am, 166; Rm, 168). Thomas hingegen definiert es indirekt über die bisherigen Leistungen in diesen Fächern (164). Heiko differenziert die Thematik auf zukünftige Unterrichtsfächer. Insgesamt fehlt ihnen das Wissen über die Inhalte der neuen naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Sie freuen sich aber darauf, insbesondere da die Aussicht besteht, dass es spannend und herausfordernd wird und sie herausfinden wollen, was sich hinter den Sinnsprüchen verbirgt.

158 Rm: Na da gab's ja auch noch diese äh diesen Tag der offenen Tür wo man sich das Gymnasium  
 159 noch mal angucken konnte und konnte man ja auch mal gucken was einem so gefällt  
 160 I  
 161 Hm: L Hmm  
 162 I  
 163 Tm: L Ja  
 164 Ich glaub ich bin auf's Groninger gegangen weil ich nicht für Mathe begabt bin  
 165  
 166 Am: Ja ich bin auch eher so der Deutsch-Freak  
 167 I  
 168 Rm: L °Ja ich mag mehr Mathe°  
 169 I  
 170 Hm: L Ich (.) ich ich bin auf's Scha- ähm Schagia  
 171 gegangen weil ich hab ähm ich hab mir mal den Plan durchgelesen ab welchen Klassen man  
 172 was macht und da ist mir da fand ich besonders gut dass man da schon ab der 6. schon  
 173 Physik da hat und ab in der 7. schon Chemie und das °ist nämlich toll°  
 174 I I  
 175 Tm: L Ja da das ist ja I  
 176 Rm: L Ja auf Chemie hab ich mich auch gefreut  
 177 weil ich war mal in so'nem Gymnasium da stand an der Tafel „Chemie ist das was brodeln und  
 178 stinkt doch was selten nur gelingt“@.@  
 179  
 180 Tm: Ähm und ich kenn so'nen Spruch „Chemie ist das was knallt und stinkt Physik ist das was nie  
 181 gelingt“  
 182  
 183 Me: @.@

Anton kann über seine Freizeitinteressen eine Verbindung zum neuen naturwissenschaftlichen Fach Chemie herstellen. Die Möglichkeit, aus dem Unterricht nützliche Erkenntnisse für sein Hobby zu erhalten, motiviert ihn.

185 Am: Ähm da das Schönste ist ich sammle ja Mineralien und wenn ich dann Chemie hab da werd  
 186 ich dann best-bestimmt auch Mi-Mittel lernen ähm wie man dann die Mineralien putzen kann  
 187 denn manchmal sind ja so hartnäckige Stellen in Mineralien die man nicht wegekriegt  
 188  
 189 Pm: Ja °(kennst du ne?°)

Dem kann wiederum nur Pierre zustimmen, da er sich gleichfalls mit Mineralien beschäftigt. Mehrheitlich liegt keine übereinstimmende Erfahrungsbasis über die Inhalte der neuen naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer vor. Dennoch freuen sie sich auf die kommenden Herausforderungen.

Die hohe Affinität zu bestimmten Unterrichtsfächern wird Anton mit „Freak“ (Am, 166) betont. Die Jungen erhoffen sich mit dem Gymnasiumsbesuch, dass ihre Interessen, ihre Neugier zu ihren speziellen Neigungen und dem Hobby erfüllt werden.

Im Zusammenhang über die Frage nach dem Bezug zur Regelschule sprechen die Jungen über ihre Leistungen. Anton antwortet auf die Frage indirekt über seinen bisherigen Verlauf der Leistungseinschätzung, der letztendlich mit guten und sehr guten Zensuren endet, so dass das Gymnasium besucht werden kann. Ronny bestätigt, dass es bei ihm ähnlich verlaufen ist, ohne nähere Ausführungen zu machen. Pierre eröffnet demgegenüber einen Gegenhorizont, obgleich an der Kürze als auch am Inhalt seiner Aussage zu erkennen ist, dass wenig an Erinnerungen zu diesem Thema vorhanden ist. Allerdings grenzt er sich von Aussagen von Thomas, Anton und Heiko ab, da er keine Schwankungen in seinen Zensuren wahrnahm. Damit scheint er in der Gruppe der Einzige zu sein.

In der Rückschau werden die Schwankungen mit Humor und ohne detaillierte Kommentare erzählt. Es scheint weniger wichtig zu sein, da das Hauptziel (Gymnasiumsbesuch) erreicht wurde.

445 Y: Uund stand für euch auch schon mal die Frage Regelschule oder (.)  
 446  
 447 Am: Na ja in der 3. Klasse da hatte ich eher mehr Dreien als Einsen und Zweien und im in dem 2.  
 448 Halbjahr in der 3. Klasse da habe ich mich da hatte ich dann keine Dreien mehr da hatte ich  
 449 dann nur noch Einsen und Zweien  
 450  
 451 Y: °Hmm°  
 452  
 453 Rm: °Bei mir ging's dann auch so°  
 454

455 Pm: Bei mir glaub ich nicht  
 456  
 457 Tm: Also zwischendurch mal 'ne schlechte und dann wieder gut für mich  
 458 I  
 459 Am: L Hmm bei mir auch  
 460  
 461 Hm: Bei mir auch  
 462  
 463 Pm: °Bei mir nicht°  
 464  
 465 Hm: °Klar was Mathe angeht @.@° (2)  
 466  
 467 Tm: °Ja genau Heiko°

Die kurzen Antworten, die darauf hindeuten, dass mehrheitlich gute Zensuren erreicht worden sind, dokumentieren, dass sich die Jungen bisher wenig Gedanken darübermachen mussten. Der gemeinsame Erfahrungsraum hinsichtlich des erforderlichen Leistungsniveaus für den Übertritt auf das Gymnasium liegt im Erhalt der guten Leistungen. Es gab Leistungsschwankungen bei einigen Jungen, die sich nicht negativ auf den Übertrittswunsch auswirkten. Somit bleibt eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema Regelschule aus. In den gymnasialen Mädchengruppen („Trixi“, „Gymnasien der Mädchen“) blieb diese Auseinandersetzung weitestgehend ebenso aus, allerdings kamen einigen Mädchen Zweifel und Ängste, wodurch sie Zeiträume durchlebten, in denen sie unsicher waren, ob sie auf das Gymnasium wechseln können.

Die Jungen haben sich mit dem zukünftigen Gymnasium identifiziert und sehen dem Wechsel gelassen entgegen. Sie vertrauen auf ihre bisher erbrachten Leistungen und deren Erhalt. Selbst mit dem Wissen, dass die Anforderungen sich erhöhen, zweifeln sie nicht an ihrem Bestehen im Gymnasium, sondern freuen sich darauf, ihre Potentiale zeigen zu dürfen.

### **Freundschaften und Peergroup**

Zu Freunden äußern sich die Jungen zu Beginn der Diskussion in der Eingangspassage. Darin sprechen sie sich zunächst direkt an. Im Zusammenhang mit dem Schulwechsel bedauern sie: „da verliert man wie gesagt auch viele Freunde“ (Hm, 125). Sie verbleiben an dieser Stelle im Modus der Wunschvorstellung eines längeren gemeinsamen Lernens. Im weiteren Verlauf ihrer Diskussion überlegen sie die Wertigkeit von Entscheidungsaspekten wie Freunde

und eigene Stärken und Interessen, die sich im Unterrichtsfach als Leistung widerspiegeln. In der Tendenz wird deutlich, dass vorrangig die Unterrichtsfächer, in denen die Jungen gute und sehr gute Leistungen bzw. in denen ihre Neigungen liegen, einbezogen und danach die Entscheidungen getroffen werden. Die Freude darüber, dass im zukünftigen Gymnasium ebenso einige Freunde und Bekannte lernen werden, wird in der Diskussion immer wieder relativiert zu Gunsten der leistungsstarken Unterrichtsfächer.

Pierre bringt die Proposition in die Diskussion ein und verweist neben seiner Schwester auf Freunde.

309 (5)

310

311 Pm: Also ich bin auf's Groninger gegangen weil da war auch meine Schwester das weil mich auch  
312 schon viele kennen und weil da auch viele Freunde von mir hingegangen sind

Ronny erläutert in einem aufgemachten Gegenhorizont, dass die eigenen Leistungen Vorrang vor Freunden haben müssten. Pierre erweitert daraufhin seine Position in Richtung Leistungsniveau. Das widerspricht nicht dem Bezug zu Freunden, da er beides in seiner zukünftigen Schule kombinieren kann. Für Heiko hingegen ist klar, dass er nach Interessen entschieden hat, denn hätten die Freunde im Vordergrund gestanden, hätte er ein anderes Gymnasium gewählt.

313

314 Rm: Na eigentlich kommt's ja nicht so auf Freunde an eigentlich kommt's ja an wie gut man ist und  
315 wo man seine Stärken hat I

316 Pm: I L Ja aber

317 L ja aber ich hatt ich bin auf beide Sachen gut vielleicht in Mathe vielleicht

318 doch 'nen bisschen besser aber Deutsch auch gut und

319 I

320 Hm: L Wenn's nach Freund- wenn's nach

321 Freunden ginge wär ich eigentlich aufs Groninger gegangen

322

323 Tm: °Maik (ooh)°

324

325 (6)

Die Jungen können sich nicht abschließend einigen, ob Neigungen und Interessen oder Freundschaftsbeziehungen ausschlaggebend für den Wechsel auf das Gymnasium sein sollen.

Auf Nachfrage der Gesprächsleiterin erklärt Thomas, dass es ihm ähnlich geht wie Pierre. Es ist erfreulich, dass er seine Stärken im Fach Deutsch auf dem Gymnasium, auf dem er zukünftig lernen wird, einsetzen kann und seine Freunde auch in dem Gymnasium lernen werden. Auf explizite Nachfrage von Anton erläutert Thomas, dass ihm die Neigung zum Fach Deutsch sehr wichtig ist, woraus Anton schlussfolgert, dass Thomas eher zwischen seinen Vorlieben als nach Bezugspersonen abgewogen hat.

- 327 Y: Gab's sonst noch Ereignisse oder Personen die euch beeinflussten  
328  
329 Me: Mhm  
330  
331 Tm: Ja  
332 I  
333 Y: L An was ihr euch erinnert  
334  
335 Tm: Meine Freunde sind dahin gegangen und da wollt ich eigentlich auch dahin weil ich in Deutsch  
336 halt auch besser ist als in Mathe  
337  
338 Am: Also dir ist es nach Freunden gegangen ja  
339  
340 Tm: Na und nach äh weil ich in Mathe nicht so gut bin  
341 I  
342 Am: L Stärken und Schwächen

Die gemeinsame Orientierung überwiegt in der Jungengruppe in dem Ausschöpfen der Potentiale im Lernbereich. Dahingehend akzeptieren sie, dass nicht alle oder keine Freunde bzw. beste Freunde mit ihnen auf das gleiche Gymnasium wechseln werden. Es reicht ihnen aus, dass auf dem zukünftigen Gymnasium Freunde aus ihrer Klasse lernen werden und sie auf bekannte soziale Beziehungen zurückgreifen können. Die Abwägung zwischen dem Erreichen eines Ziels oder gegenwärtige soziale Kontakte können die Jungen abschließen auflösen.

Es ist offensichtlich, dass die Jungen einen Freundes- und Bekanntenkreis außerhalb der Klasse haben. Diese werden ebenso mit der Kategorie Freunde bezeichnet, werden aber von

den Freunden aus der Klasse unterschieden. Erstere benutzen die Jungen als Informationsquelle, da diese Kinder älter sind und schon auf einem Gymnasium lernen. Somit können sie selbst über gemachte Erfahrungen an dem jeweiligen Gymnasium berichten und an die Jungen weitergeben.

- 384 Pm: Also ich geh ja auf die Groninger-Schule weil da jetzt meine große Schwester Abi gemacht hat  
385 (.) und na ja da hat man schon vielleicht einen Vorteil daraus ( )  
386 I  
387 Am: L Ich hab auch viele andre  
388 Freunde die da auch auf dem Groninger sind und die haben mir auch erzählt, dass das toll ist  
389 also nicht die aus meiner Klasse °sondern andere Freunde°  
390 I  
391 Tm: L Ich hab also unsere Nachbarin die geht auch auf's  
392 Groninger von Maik die Geschwister von 'nem andern Freund die gehen da auch hin und die  
393 die sind auch nett und die haben halt auch gesagt dass das gut ist  
394  
395 Hm: Mein Nachbar der geht auch auf's Schagia hat er mir mal gesagt und das ist schon schön  
396  
397 (5)

Informationsbeschaffung scheint den Jungen wichtig zu sein, womit sie für sich einschätzen können, dass es ihnen gefallen wird auf ihrem Gymnasium. Für sie ist es unerheblich, ob diese Informationen von Geschwistern, Nachbarn oder Freunden stammen. Gleichfalls erklären sie nicht, was sie als „toll“ (Am, 388), „gut“ (Tm, 393) und „schön“ (Hm, 395) meinen. Dahingehend wird in der Gruppe nicht verhandelt, das scheint indiskutabel zu sein. Ihnen geht es im Wesentlichen nicht um den Erhalt von Kontakten oder Freundschaften. Konsens ist, dass sich jeder Junge auf seinem Gymnasium wohl fühlen kann. Dafür sind nicht nur Freundschaften ausschlaggebend.

Vorrang für die Wahl des Gymnasiums haben bei den Jungen ihre Interessen und Neigungen. Denen und ihren Leistungen ordnen sie die Wahl der Schule unter. Einen Widerstreit in der Entscheidung der Gymnasiumwahl zwischen persönlichen Talenten sowie Stärken und des gemeinsamen Lernens mit Freunden ist in dieser Gruppe latent vorhanden. Anders verhält es sich bei den „Gymnasien der Mädchen“, die das Gymnasium über ihre Interessen und Neigungen ausgesucht haben, aber sich detaillierter und trauriger über die Verabschiedung von Freunden sowie Klassenkameraden diskutierten. Die Mädchen kommen zu dem Ergeb-



nis, dass sich die Jungen bei der Wahl des Gymnasiums eher auf bestehende Beziehungen, selbst wenn sie nicht sehr fest sind, orientieren. Die Gruppe „Coolgang“ widerlegt diese Annahme teilweise. Echte Freundschaften und beste Freunde, wie die Kinder aus den Mädchengruppen („Gymnasien der Mädchen“, „Trixi“, Mädchen in „Einsiedler“) anführen, ist für diese Jungen kein zentrales Thema. Einerseits trauern sie Freunden nicht nach oder vermissen diese. Andererseits haben sie für sich persönlich eine Lösung entwickelt, um die Freundschaft aufrechtzuerhalten. Allgemeine Ideen entwickeln sie diesbezüglich nicht. Die soziale Gebundenheit an die Peergroup befindet sich in der Entwicklung und erscheint unverbindlich, was in diesem Alter nicht ungewöhnlich ist. Die Gruppe „Gymikids“ verdeutlicht den Effekt durch Abwesenheit des Themas. Die Jungen setzen sich während ihrer gesamten Diskussion nicht mit sozialen Beziehungen in der Schule oder Freizeit auseinander. In Bezug auf das Freundschaftskonzept verhält es sich in der Gruppe „Coolgang“ wie mit anderen Aspekten auch. Die Jungen richten sich an der Zukunft aus. Im Gegensatz zur Gruppe „Gymikids“ orientieren sie sich an die nahe bzw. mittelfristige Zukunft.

### Entscheidungsmuster

Auf die Frage der Gesprächsleiterin, wie sie die Zeit der Entscheidung im vierten Schuljahr empfanden, antworten nicht alle Jungen und die vier, die etwas sagten, differenzierten nicht ausführlicher. Die vier Jungen offenbarten in der kurzen Sequenz, dass die Entscheidungsfindung nicht problemlos war und sie emotional berührte.

- 399 Y: Und wie war die Zeit jetzt so in der 4. Klasse für euch als ihr euch da entscheiden musstet?  
400  
401 Am: Hmm  
402  
403 Rm: Na schwer man konnte sich irgendwie nicht so entscheiden weil beide Schulen also beide  
404 I  
405 Tm: L Schwer  
406  
407 Rm: Gymnasien gut sind  
408  
409 Tm: So richtig viel irgendwie  
410  
411 Am: Sind beide halt Gymnasium  
412  
413 Rm: 's war so richtig spannend

414  
 415 Am: Ja  
 416  
 417 Y: Hmm  
 418  
 419 Hm: Also ich fand's °anstrengend ich fand's° anstrengend  
 420 I  
 421 Rm: L Konnte man sich nicht so richtig entscheiden  
 422  
 423 Am: Aber ich (konnte nicht)  
 424 I  
 425 Tm: L Na ich fand's auch 'n bisschen Schade dann dass wir dann jetzt auseinander gehen  
 426 I  
 427 Am: L Ja  
 428  
 429 Tm: müssen weil wir haben so schöne Klassenfahrten gemacht so alles

Auffallend an der Sequenz ist, dass die Schwierigkeit der Jungen in der Entscheidung zwischen den zur Wahl stehenden Gymnasien bestand. An dieser Stelle wird bestätigt, dass Regelschule für sie keine Alternative darstellt und die Orientierung eindeutig auf dem Gymnasiumsbesuch lag. Ebenso zeigt sich, dass die Jungen sich bei der Entscheidung mit engagierten. Ronny, der diesen Prozess als „so richtig spannend“ (413) empfand, sieht das Spannende als Herausforderung, denn als Belastung an. Wogegen Heiko als Gegenhorizont das beschwerliche Moment der Wahl herausstellte, er allerdings nicht weiter ausführte, worin das Anstrengende lag.<sup>43</sup> Trotz Nachfrage durch die Gesprächsleiterin, beschreibt er seine ambivalente Gefühlslage nicht. Dafür kann Pierre genauer begründen, warum er mit der Wahl des Gymnasiums sehr zufrieden ist. Er wechselt auf sein favorisiertes Gymnasium.

680 Y: Und ähm könnt ihr noch mal zusammenfassen wie die Zeit war der Entscheidungsfindung für  
 681 euch was ihr das so gefühlt habt oder  
 682  
 683 Hm: Na ja ich hab mich 'n bisschen hin- und hergerissen gefühlt  
 684  
 685 Y: Hmm  
 686  
 687 Am: Ich auch  
 688

---

<sup>43</sup> Im Zusammenhang mit anderen Textauszügen ist zu vermuten, dass es für ihn schwierig war, seine Eltern davon zu überzeugen, auf ein anderes Gymnasium als seine Schwester gehen zu können.

689 Y: Könnt ihr das näher bezeichnen oder beschreiben  
690  
691 Hm: Nee  
692  
693 Pm: Als ich war also ich war mir eigentlich schon am Anfang sicher dass ich auf's Groninger-  
694 Gymnasium gehe  
695  
696 Am: Ich nicht ich fand  
697 I  
698 Tm: L Das ist das hat bei mir so 'nen bisschen hin- und hergeschaukelt zwischen  
699 Groninger und Schagia

Es dokumentiert sich, dass die Jungen nicht wegen ihrer Leistungen schwanken, sondern Schwierigkeiten haben, das passende Gymnasium für sich zu finden.

Neben ihren Stärken und Neigungen beziehen sie Kriterien des jeweiligen Gymnasiums und die Lehrerschaft ein.

Zunächst führen Anton und Thomas darüber ein Zwiegespräch und zeigten ihre ambivalenten Positionen auf. Ambivalent in Bezug auf ihre Gefühlslage, aber angleichend in Bezug auf äußere Rahmenbedingungen des Schulgebäudes. Thomas differenziert Antons Aussage, dass „das Schagia so toll“ ist „weil das alles 'n bisschen neuer ist“ (Am, 701 f.) in jugendtypische Ausgestaltungsformen von Schulgebäuden: „da ist so Graffiti an die Wand gesprüht das ist cool das sieht cool aus“ (Tm, 708). Das beeindruckt Thomas ebenso wie Anton die moderne Ausstattung. Beide Jungen nehmen diese Aspekte wahr und haben ihre Positionen dazu, allerdings sind diese Aspekte nicht entscheidungsrelevant. Bei Anton bestimmen Freunde, die mit ihm die Schule wechseln werden, wesentlich die Wahl. Außerdem hat er Informationen über die Lehrerschaft erhalten und in seine Wahl einbezogen.

700 Am: L Na  
701 bei mir ich fand ja ich fand ja, dass das R.R das Schagia äh ja doch das Schagia so toll weil  
701 das alles 'n bisschen neuer ist nicht so wie das Groninger das ist 'n biss- alles 'n bisschen älter  
703  
704 Tm: Ja ich find cool ähm auf'm Schagia dass wenn man die Treppen oben auf's Dach gehen will  
705 I  
706 Am: L R.R  
707  
708 Tm: da ist so Graffity an die Wand gesprüht das ist cool das sieht cool aus  
709 I  
710 Hm: L Ja da-

Auf Grund der Aussage von Anton, dass „da auch die Lehrer auch besser sind“ (713) entfaltet sich eine Diskussion zu diesem Thema. Dabei weist Ronny auf die Subjektivität der Lehrerbewertung hin und wertet die Verallgemeinerung von Anton ab. Thomas hingegen bezieht seinen Widerspruch auf die konkrete Lehrerschaft, die Anton gemeint hat, und lässt dabei Anton keinen Raum sich zu rechtfertigen. Dabei erweitert er die Position von Ronny in der Hinsicht, dass Lehrer alle gleich sein müssten, auf Grund derselben Ausbildung und Berufsstandes. Eine Differenzierung in subjektive, allgemeine Kriterien wie „besser“ „oder schlechter oder strenger oder netter“ (Tm, 722 f.) muss nicht gemacht werden, denn es „sind ja alles Lehrer“ (Tm, 727). Die Entscheidung der Schulwahl soll demnach nicht von der Lehrerschaft abhängig gemacht werden, da alle Lehrer gleich sein müssten. Es scheint, dass mindestens Thomas und Ronny sich auf jeden Lehrer einstellen könnten. Sie gehen davon aus, dass die Lehrer, wenn sie ihren Beruf ernst nehmen, keine Unterschiede in der Einschätzung der Schüler machen. Sie sind zuversichtlich, mit den Lehrern, die höhere Anforderungen stellen, zurechtzukommen. Zudem können sie systembedingte Festsetzungen nicht ändern, da dies nicht in ihrem Handlungsradius liegt.

- 712 Am: Und äh als ich dann gehört habe, dass so viele Freunde von mir aus der Klasse auch auf's  
713 Groninger gehen und dass da auch die Lehrer besser sind da habe ich mich doch dafür  
714 entschieden  
715
- 716 Rm: Na ja das kann man eigentlich nicht richtig sagen jeder sagt der Lehrer ist doof und der  
717 andere sagt der Lehrer ist doof I  
718 Tm: L Die Lehrer sind nicht besser  
719
- 720 Am: Na Moment R2R  
721 I  
722 Tm: L Beide Lehrer beide Lehrer das sind das sind Lehrer ob jetzt (die) besser sind  
723 oder schlechter oder strenger oder netter  
724
- 725 Rm: Besser kann 'n Lehrer eigentlich gar nicht sein (das ) gar nicht  
726 I  
727 Tm: L Nein sind ja alles Lehrer  
728
- 729 Rm: Also bei mir war's dann schon klar nach dem Tag der offenen Tür beim Schagia weil da hab  
730 ich gesagt ich fande das auch schön da hab ich gesagt ich möchte auf's Schagia gehen  
731 meine Eltern fanden das auch toll und da haben wir haben wir halt so gesagt  
732
- 733 Hm: Bei mir danach stand das auch schon fest (2) da wollt ich nicht mehr auf's Groninger

In dem Dialog zwischen Ronny und Thomas wird deutlich, dass sie zuversichtlich sind, mit den Lehrern zurecht zu kommen. Mit dem Wechsel zum „Tag der offenen Tür“ zeigen sie, dass sie es auf sich zukommen lassen und sich auf die Lehrerschaft einstellen werden. Dieser Aspekt ist ihnen weniger wichtig als die Eindrücke zum „Tag der offenen Tür“ und die wohlwollende Haltung der Eltern, die ausschlaggebender waren, für die Wahl des Gymnasiums. Es entsteht eine 4-sekündige Pause, da keiner der Jungen fortführen möchte. Aus ihrer Sicht haben sie die Entscheidungsgrundlagen erschöpfend erörtert.

Die Jungengruppe entfaltet über die Thematisierung des „Tages der offenen Tür“ verschiedene Aspekte über ihre zukünftigen Gymnasien. Der „Tag der offenen Tür“ gibt den Jungen eine Vorstellung vom zukünftigen Gebäude, den Raumaufteilungen, der Entfernung zwischen Wohnung und Schule. Sie erhalten Einblicke in Fachkabinette, Schulausstattung u.v.w. Über diese Anschaulichkeit fällt es ihnen leichter die zukünftige Schule zu bewerten und die Wahl zu treffen.

Pierre stellt die Proposition auf, dass er sich auf die Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts in „Latein“ (558) mit Beginn des Gymnasiumbesuchs freut. Diese Perspektive ist zunächst nicht zu erwarten, da Latein keine lebendige, gesprochene Fremdsprache darstellt im Gegensatz zu Englisch oder Französisch. Für Thomas stellt dies keine Besonderheit dar, da die Einführung des Lateinunterrichts ab Klasse 5 schon länger praktiziert wird. Dennoch wird die Schwierigkeit des Erlernens gesehen, die über die Umverteilung von verschiedenen Unterrichtsstunden behoben werden könnte. Das ist für die Jungen in Ordnung, insbesondere dann, wenn die Dauer des Unterrichts insgesamt in der Woche verträglich ist. Die Jungen finden einen Konsens darin, dass sie nicht mehr als „6 Stunden [...] jeden Tag“ (Tm, 580) als ausreichend ansehen. Das scheint für alle in Ordnung zu sein, denn Ronny beginnt unkommentiert eine weitere Veränderung anzusprechen. Die sozialräumliche Nähe zur Arbeitsstelle seines Vaters war ein ausschlaggebender Punkt für die Entscheidung für ein bestimmtes Gymnasium. Die Fürsorge der Eltern, verbunden mit der Überlegung einer effektiven Zeitznutzung, spiegeln sich in Ronnys Aussage wider. Diese Gedankengänge äußert Thomas nicht, obgleich er sich im gleichen Orientierungsmuster bewegt. Die Differenzierung liegt in der Verbindung des Sozialraumes zu seinem Hobby, welches er auch auf dem Gymnasium be-

treiben will. Durch die sozialräumliche Nähe der Schule zur Sportstätte werden Wegezeiten eingespart bzw. so wie es Heiko ausdifferenziert, die Ausübung des Hobbys erst ermöglicht.

558 Pm: Ja ich find auch gut dass man äh jetzt schon ab der 5. Klasse Latei- Latein lernen kann da ist  
559 man schon

560 I

561 Tm: L Ja das ist seit fünf Jahren so

562

563 Am: Na Latein da fallen ja auch noch andre Stunden aus zum Beispiel haben wir nicht so viel  
564 Kunst

565

566 Pm: Ja und dann is es dann auch so da hat man in den höheren Stufen wenn noch mehr zu tun  
567 ist da hat man (.) was weniger also

568

569 Tm: Ich hab auch (.) ähm mal ausgerechnet dass wir ich ich hab ausgerechnet wie viele Stunden  
570 wir in der Woche haben

571

572 Am: Wieviel

573

574 Tm: Das sind 30 Stunden in der Woche

575

576 Hm: 30 mal 45

577 I

578 Pm: L Nein das ist nicht das ist nicht viel mehr jeden Tag 6 Stunden zirka

579

580 Tm: 6 Stunden haben wir jeden Tag

581

582 Hm: **Nein** da müsste (.) na stimmt 30 °ja 30°

583

584 Pm: Also viel mehr ist es nicht

585

586 Rm: Na wir ich fand's auch besser weil wir haben auch 'nen bisschen das Schagia genommen weil  
587 da in der Nähe mein Papa arbeitet und da kann ich dann hinlaufen weil es ist dann auch  
588 besser dann es ist nicht so weit weg da wird das nicht immer so komisch mit dem Abholen  
589 und Hinbringen

590

591 Tm: Ich find cool dass äh in der Nähe vom Schagia 'nen Schwimmbad ist und wenn dann nach  
592 der Schule kann man sich Badehose mitnehmen und ins Schwimmbad gehen

593

594 ?m: @°Cool°@

595

596 Tm: Na da brauchste aber ( )

597 I

598 Hm: L Na genau den Punkt wollt ich grade ansprechen und zwar ich hab ja

599 ähm jeden Donnerstag I  
600 Am: L R2R  
601  
602 Hm: immer Schwimmen und wenn wir dann mal länger ähm Unterricht haben kann ich da gleich  
603 zu- nach'm Unterricht zu Schwimmen (.) das find ich an Schagia auch gut  
604 I  
605 Am: L Das Beste an  
606 am Groninger ist das Beste dass ähm das Groninger ist ja dann das große Haus das ist ja  
607 dann gleich neben der Bibliothek und wenn wir mal 'ne Stunde Ausfall haben da kann man ja  
608 die Bibliothekskarte mitnehmen und mal in die Bibliothek und 'n bisschen schmökern R.R  
609  
610 Hm: Na das find ich auch gut  
611  
612 (6)

Die effektive Nutzung von Zeit ist auch für Anton ein Thema innerhalb des Schulalltags. Er würde diese nutzen, um sich zu bilden und ist begeistert, dass an seinem zukünftigen Gymnasium in Form einer Bibliothek die Möglichkeit dazu besteht. Dem schließt sich Heiko an ohne seine Intension deutlicher zu beschreiben. Über die Leseambitionen können sie keine Diskussionsgrundlage erschließen und es entsteht eine 6-sekündige Pause.

Die Sequenz verdeutlicht dieselben Orientierungen der effektiven Zeiteinteilung für Bildung und offenbart die Verschiedenartigkeiten der Zeitznutzung nach der Schule, die die Jungen mit ihren Hobbys und Vorlieben verbinden. Sie arbeiten gemeinsam heraus, dass es für sie kein Problem darstellt die täglichen Schulzeiten, selbst wenn, sie sich verlängern würden, mit ihren Freizeitaktivitäten kombinieren zu können. Es stellt für sie einen positiven Ausblick dar, auf den sie sich freuen.

Die Argumente sprechen dafür, dass sich die Eltern und Kinder Gedanken um sozialräumliche Anbindungen an außerschulische Aktivitäten gemacht haben. Der Fokus liegt im Erreichen eines hohen Bildungsgrades unter Beachtung von sozialen Aktivitäten außerhalb der Schule. Sie besitzen eine Vorstellung von einer idealen Zeitnutzung, die Ansprüche des Gymnasiums und ihren Freizeit- und Bildungsinteressen verbinden zu können, ohne dass sie in ihren zur Verfügung stehenden Zeiträumen eingeschränkt werden.

### 10.1.2 Fallanalyse „Gymikids“

#### Gruppenkonstellation

Die Gruppe „Gymikids“ setzt sich aus vier Jungen (Arnold, Bernd, Conrad und Daniel) zusammen, die zukünftig ein Gymnasium besuchen werden. Sie werden auf verschiedene Gymnasien gehen, ausgenommen Bernd und Conrad. Die Jungen wohnen am Stadtrand einer Stadt, in der es mehrere Gymnasien und Regelschulen gibt.

Der Bildungsstatus der Eltern, in der Regel ist Abitur oder ein Fach- bzw. Hochschulstudium abgelegt worden, sowie ihr sozioökonomischer Hintergrund liegen auf mittlerem bis hohem Niveau.

An der Gruppendiskussion sind die Jungen ausgewogen beteiligt, obgleich der Eindruck entsteht, dass Daniel durch Propositionen, Elaborationen oder Bestätigungen dominierender erscheint als die anderen Jungen. In der 40-minütigen Diskussion gehen die Jungen fair miteinander um und lassen sich in der Regel ausreden. Die oft selbst eingebrachten Themen halten die Diskussion sehr lebendig. Nach zwei Impulsgebungen zu Beginn der Diskussion wird bis zur Hälfte des Gesprächs nicht durch die Gesprächsleiterin nachgefragt.

Schon bei der Einigung auf den Gruppennamen sind wiederkehrende Elemente zu sehen. Zum einen werden die zwei Vorschläge gehört und in eine Synthese gebracht, d.h. in Ergänzung des Vorangegangenen wurde von jemanden aus der Gruppe etwas Neues kreiert, was kurz und prägnant angesagt wurde. Es wurde eine Zustimmung gegeben, die begründet wird, nach dem ein Widerspruch angebracht wurde. Obgleich noch einmal ein gegenläufiger Gedanke geäußert wurde, der allerdings nicht weiter begründet bzw. plausibler dargestellt wurde, ist letztendlich eine rasche valide Einigung und Konsensfindung erfolgt. Zum anderen beteiligen sich alle Jungen daran. Es werden wenig oppositionelle Meinungen aufgestellt, eher klingt die Diskussion harmonisch. Selbst in den wenigen Fällen, in denen Daniel anderer Meinung als seine Gesprächspartner ist, versucht er einen der Gruppenmeinung zustrebenden Kompromiss zu finden, sodass er sich nicht selbst ausgrenzt.

Diese Diskussion ist die einzige, in der nicht über Freunde oder Klassenkameraden gesprochen wurde. Es scheint den Jungen unwichtig zu sein, ob und welche Klassenkameraden mit ihnen auf das Gymnasium gehen werden. Sie erwähnen zudem beiläufig, welches das zukünftige Gymnasium sein wird. Sie bringen es aber nicht in Zusammenhang mit Freunden,



die mit ihnen darauf wechseln, sondern mit ihren Interessen und Berufsorientierungen. Durch das Fehlen der Inhalte über soziale Anschlüsse in der Peergroup wirkt die Diskussion für 10-Jährige distanziert.

### Eingangspassage

Die Jungen können kaum erwarten, zu sprechen und kommentieren den von der Gesprächsleiterin vorgetragenen Eingangsstimulus.

Es wird deutlich, dass die Jungen untereinander wissen, dass sie zukünftig ein Gymnasium besuchen werden. Daniel und Arnold haben sich schon mit diesem identifiziert, da es ihr eigener Wunsch war. Für Daniel stand der Wechsel auf das Gymnasium fest. Zudem ist damit sein „ganz großer Traum“ (101/102) in Erfüllung gegangen. Für ihn muss es ein Herzenswunsch gewesen und als ein wichtiges Ereignis in seiner Normalbiographie anzusehen sein, dass er in der Grundschulzeit verfolgte. Arnold bezeichnet das Gymnasium schon als „meine Schule wo ich eigentlich hingehen wollte“ (117). Seine Vorstellung war klar und er hat sein Ziel erreicht. Conrad stimmt bei der freien Entscheidung für ein Gymnasium mit Daniel und Arnold überein. Im Gegensatz zu diesen beiden, war es für Bernd zeitweise nicht erkennbar, ob er die Leistungsanforderungen erfüllt. Mit diesem Aspekt musste sich kein anderer Junge in der Gruppe auseinandersetzen.

- 100 Dm: L °Also bei mir (.) nicht viel°  
101 Ja also bei mir da musste ich überhaupt nicht lange überlegen weil es das war mein ganz  
102 großer Traum dass ich auf Gymnasium geh und da durfte ich auch eigentlich frei entscheiden  
103 ob ich auf was für eine Schule ich gehe also (.) ja  
104  
105 Cm: Bei mir war es im Gegenteil ich musste ähm sehr lange überlegen denn ähm (2) weil halt ich  
106 musste halt lange überlegen und da (.) habe ich dann also ich hab auch frei entschieden  
107 dass ich dann aufs Gymnasium gehen will weil (.) ich halt auf's Gymnasium gehen will  
108  
109 Bm: Na bei mir also das ist so lange überlegen nicht und kurz überlegen auch nicht also so  
110 mittelmäßig äh weil ich wollte ja 'n ganz bestimmten Job machen und da musste ma- da muss  
111 ich ja aufs Gymnasium gehen damit ich den krieg da haben meine Eltern sich überlegt dann  
112 also der (Klassenlehrer) der war och immer meistens dagegen weil die Noten immer ein  
113 bisschen schwanken und so na ja und da aber trotzdem habe ich mich dann fürs Gymnasium  
114 entschieden  
115  
116 Am: Äh bei mir ist es so dass mein Bruder auch auf das Gym- Gymnasium geht wo ich jetzt  
117 hingehen möchte das war auch meine (3) na meine Schule wo ich eigentlich hingehen wollte

Arnold und Bernd differenzierten die Wahl über eines ihrer Motive, wobei Arnold stark an soziale innerfamiliäre Kontakte anknüpft und Bernd zukunftsorientiert die Berufswahl in die Schulartenwahl einbezieht. Er bringt die neue Komponente „Job“ (110) in die Entscheidungsfindung ein. Mit der Erweiterung des Erfahrungsraums auf die abschlussabhängige Berufswahl eröffnete Bernd ein Thema, welches die Jungen in der Diskussion immer wieder selbstständig aufgreifen. Ähnlich ist es in der Gruppe „Appalusa“, in der schon in der Eingangspassage das Thema eröffnet und in der Diskussion erweitert wurde. In den Regelschülergruppen wurde das Thema nur von der Gruppe „Pokeclub“ selbstläufig gegen Ende ihrer Diskussion aufgegriffen. Zu den Unterschieden in der Bearbeitung wird Genaueres in den entsprechenden Kapiteln ausgeführt. In allen anderen Gruppendiskussionen wurde die Berufsorientierung nicht bearbeitet.

Da die Jungen nicht allein die Diskussion fortführten, fordert die Gesprächsleiterin zunächst die Jungen auf ihre Eingangsstatements detaillierter zu beschreiben. Die Jungen hatten den von der Gesprächsleiterin zuletzt benannten Aspekt aus ihrer Sicht beantwortet und warteten auf eine weitere Frage. Diese abwartende Haltung verlieren die Jungen im Verlauf der Diskussion.

### **Eltern–Kind-Interaktion**

Gespräche mit den Eltern oder anderen Familienmitgliedern stellen die Jungen nicht in den Vordergrund. Aus ihren Propositionen und Beschreibungen geht an wenigen Stellen hervor, dass Gespräche mit den Eltern stattfanden. Diese standen mehrheitlich im Zusammenhang mit der Berufswahl, wie am Anfang der Diskussion oder gegen Ende hinsichtlich der Leistungen.

Die Jungen sind explizit durch die Fragestellung der Gesprächsleiterin auf das Thema angesprochen worden. Daniel, der wieder als erster antwortete, beschreibt seine Wahrnehmung weniger als Gespräch, sondern eher als ein Erkunden der Eltern, wie wichtig und ernst es ihrem Sohn ist, auf dem Gymnasium zu lernen. Daniel zeigte, dass er fest entschlossen war und dadurch seine Entscheidung getroffen hat. Als die Aufnahmebescheinigung vorlag, gab es nichts mehr hinzuzufügen.

123	Dm		L Hmm
124		also mir also bei mir also bei mir da habe ich erst mit meinen Eltern drüber gesprochen und	
125		die haben mich dann ganz oft gefragt ob ich auch wirklich aufs Gymnasium drauf will und die	
126		haben mich dann immer ganz oft gefragt und da habe ich immer gesagt <i>ja ja ja ja möchte ich</i>	
127		<i>möchte ich möchte ich</i> und dann stand's irgendwann mal fest (.)	

Anders als bei Daniel verliefen die Gespräche mit seinen Eltern bei Conrad. Hier erfolgte die Orientierung auf eine weite Zukunft. Die Abwägung der zukünftigen Schule wurde mit den Zugangsvoraussetzungen an bestimmte Berufe diskutiert. Ohne dass Conrad einen bestimmten Beruf benennt, scheint es dennoch ein Beruf zu sein, der das Abitur voraussetzt. Zudem ist durch die von Conrad bestätigte Ergänzung durch Daniel herauszuhören (bzw. im Zusammenhang mit der ersten Aussage in der Eingangspassage), dass Conrad in einem Hauptfach Probleme hat. Daher waren bei Conrad nicht die Fragen seiner Eltern, ob er auf das Gymnasium möchte, vordergründig, sondern eine fürsorgliche Entscheidungsfindung der Eltern gemeinsam mit ihrem Kind.

129	Cm:	Jaa also bei mir da hab ich auch erst mit meinen Eltern gesprochen und die haben gesagt <i>na</i>	
130		ja du musst also du musst dir's genau überlegen ob du aufs Gymnasium gehen willst	
131			L
132	Dm:		Wegen
133		dem Schreiben @.@	
134			
135	Cm:	oder nicht weil das ist ja hm de- wenn man aufs Gymnasium gehen will und einen bestimmten	
136		Beruf lernen will der da wo man da halt auf Gymnasium gehen muss für den Beruf da da muss	
137		man ja eigentlich aufs Gymnasium	

Conrad hat das Thema der Berufswahl eingebracht, das Bernd aufgreift und sich darüber eine lange Sequenz über Berufswünsche der Jungen sowie ihren Zugang dazu entfaltete. (siehe Berufsorientierung)

Gegen Ende der Diskussion werden die Jungen zu ihrem Empfinden zur Schulwahlentscheidung gefragt. Conrad und Daniel bestätigen, wie zu Beginn der Diskussion ihre absolute Sicherheit, so dass die Schulwahl für sie kein Problem darstellt. Arnold verdeutlicht seine Eingangsproposition, in der das Ergebnis für ihn zufriedenstellend war. Die Eltern wissen von der Abhängigkeit vom Halbjahreszeugnis der vierten Klasse und der Belastung, die dadurch entsteht, den Übertritt auf das Gymnasium nicht zu erreichen. Sie sehen die Gefahr, dass ihr Junge überfordert wird und er sich zu sehr anstrengen muss. Sie möchten ihn vor einer

Überforderung bewahren. Für Arnold selbst stellt das kein Thema dar, worüber diskutiert werden müsste. Er ist äußerst zuversichtlich, dass er erfolgreich ist. Er verfolgt konsequent sein Ziel und konnte seine Eltern überzeugen, die Bedenken äußerten.

947 Y: Wenn ich noch mal fragen kann wie war das für euch in der 4.Klasse die Entscheidung mit zu  
 948 treffen für euch war's ja Gymnasium äh du sagst leicht das hast du am Anfang ja schon  
 949 gesagt du sagst eher schwierig |  
 950 | |  
 951 Dm: | L Ganz leicht  
 952 |  
 953 |  
 955 Cm: L Bei mir war's auch sehr leicht ganz einfach  
 955  
 956 Y: Warum  
 957  
 958 Störung von 35 Sekunden (von 30:23 bis 30:58) da jemand in den Raum kam  
 959  
 960 Am: Also bei mir war's schwierig weil hm meine Eltern sich nicht sicher sind ob ich am  
 961 Schuljahresende gute Noten auf dem Zeugnis kriege weil das Schulhalb- da geht's ja am  
 962 Halbjahr immer noch mal hart dran und da wissen 'se nicht ob ich das durchstehe und dann  
 963 gute Noten bekomme also ich denke ich schaff also und also das deshalb war's auch schwierig  
 964 weil meine Eltern so gedacht haben dass ähm dass es halt nicht so leicht für mich aber ich bin  
 965 da 'n ganz anderer Meinung

Das Gymnasium ist für die Jungen die erstrebenswerte weiterführende Schule. Sie ließen sich nicht durch Bedenken oder die Besorgnis ihrer Eltern davon abbringen. Die Jungen erfahren in ihrer Familie Zusammenhalt und Wertschätzung. Neben der Berufsorientierung sind den Eltern der Wunsch und das Wohlergehen ihrer Kinder wichtig. Die Entscheidung zur weiterführenden Schule war nicht abhängig vom Leistungsvermögen ihrer Kinder und die Neigungen sowie Stärken der Kinder sind berücksichtigt worden. Die Jungen hatten das Gefühl, dass sie selbst entscheiden konnten, welche weiterführende Schule sie besuchen. Die Eltern unterstützen sie in diesem Prozess. Innerfamiliär war bei Bernd vielfach die Mutter Ansprechpartnerin. Daniel orientierte sich bei der Berufswahl an seinem Vater. In der Regel differenzierten die Jungen in den Sequenzen nicht und beide Elternteile standen ihren Kindern zur Verfügung, um sich mit ihnen über zukünftige Themen, die mit dem Gymnasiumsbesuch und Abiturabschluss zusammenhängen, auszutauschen und sich gegenseitig ihre Positionen und Wünsche darzustellen. Die Jungen erhielten darüber verschiedene Informationen,

die sie in ihrer geistigen Entwicklung bereicherten, die sie anspornten genauer hinzusehen, sich über bestimmte Sachverhalte ein eigenes Bild zu machen.

### Leistungen und Neigungen

Das Thema Leistungserbringung nehmen die Jungen am Ende der Diskussion in den Fokus. Aus den Propositionen und der Fragestellung zum Empfinden der Entscheidungsfindung entfaltet sich eine Diskussion über Leistungsorientierung. Dabei beziehen sie sich nicht auf aktuelle Leistungen und Zensuren, sondern auf zukünftige Anforderungen, die sie über ihre Lehrerin bzw. Geschwister gehört oder erlebt haben. Bernd verdeutlicht die Unsicherheit, welche weiterführende Schule zu wählen ist, am Beispiel der Aussage seiner Lehrerin, „dass man da immer ´ne Note runterrutscht“ (968/969), was Conrad lebhaft bestätigt ohne dies an einem Beispiel zu erläutern. Conrad selbst bekennt nicht, dass es dadurch zu Unsicherheiten kommt. Er bestätigt mehrmals nur den Fakt, auf mögliche Auswirkungen konzentriert er sich nicht. Im Gegensatz dazu sieht Daniel darin eine Herausforderung. Er möchte sein Wissen und Können über sehr gute Zensuren bestätigt sehen und ist begeistert davon, „dass das dann noch schwieriger wird“ (980/983). Seine Begründung bricht er abrupt ab und nähert sich in der Orientierung in der weiteren Diskussion seinen Gesprächspartnern wieder an. Sie fokussieren sich darauf, dass auf dem Gymnasium sich die Noten verschlechtern, was Arnold am Beispiel seines Bruders erläutert und belegt. Daniel differenziert es mit dem Verhalten der Lehrer. Er erhält aus der Gruppe uneingeschränkte Zustimmung, dass die Lehrer „strenger“ (Dm, 991) sind.

- 967 Bm: Na bei mir war's so da da war's auch schwierig wegen dem ganzen weg weg weg so ähm  
968 Gymnasium Regel- Gymnasium Regel- Frau Seich hat ja auch gesagt dass man da immer ´ne  
969 Note runterrutscht und da habe ich na ja weil das ist dann gefährlich so und da weiß ich nicht  
970 |  
971 Cm: L Hmm das stimmt das stimmt  
972  
973 Bm: ob ich's schaffe oder ob ich's nicht schaffe ()  
974 |  
975 Dm: L Ja grade das ist das was ich gerade cool fand am  
976 Gymnasium deswegen wollt ich ja grad aufs Gymnasium weil ähm da ist eben die Noten weil  
977 ich wollt immer besser sein als eins ich wollt noch ´ne bessere Note haben als ´ne eins  
978 irgendwie und da habe ich mich dann auch aufs Gymnasium gefreut weil Frau Seich ja gesagt  
979 hat dass dann die Noten noch ´n Stückchen zurückrutschen also dass das dann noch

980 |

981 Cm: L Das stimmt das stimmt

982

983 Dm: schwieriger wird das finde ich irgendwie super weil-

984

985 Am: Also mein Bruder der ist zwei Noten runtergerutscht in Sport da hatte er im Halbjahreszeugnis

986 hatte er auf dem Gymnasium im Schagiagymnasium ähm eine 4 auf dem Zeugnis und in der

987 Grundschule hatte ähm hat er ´ne eins so ´ne zwei bis eins so auf dem Gymnasium halt ´ne

988 vier da ist |

989 |

990 Dm: L Ja (.) es wird wirklich

991 schwieriger und die Lehrer werden auch bisschen strenger und die verläng- verlangen auch

992 mehr von einem ne | |

993 Bm: L Streng

994 |

995 ?m: L Ja

996

997 Bm: Mein Bruder hat auch gesagt dass es in der Regelschule dass sie da mehr nicht Spiele

998 machen so wie jetzt in der Grundschulzeit weil da macht man ja immer am Abschluss

999 Zweifelderball oder so was man dann üben zum Beispiel jetzt heute die Sportstunde heute da

1000 |

1001 Cm: L Das machen

Aus den Erfahrungen Bernds Bruder, der die Regelschule besucht, wird es Veränderungen geben, die das Spielerische der Grundschule in echtes Lernen und Anstrengung umschlagen lässt.

1003 Bm: spielen wir nur Zweifelderball wie haben ja in 14 Tagen Turnier und da ist es nur da lernt man

1004 für die Noten lernt lernt lernt und macht überhaupt nicht Freizeitspaß

1005 |

1006 Dm: L Auf dem Gymnasium wird's noch

1007 schlimmer

Daniel zeichnet das Szenario noch dramatischer, kann allerdings kein Beispiel benennen oder eine Begründung anbringen. Er bestätigt den hohen Lerneinsatz, den Bernd sehr drastisch in der Benennung von Freizeit und Spaß in einem Wort darstellt. Weder das eine noch das andere kann er sich vorstellen, dann noch erleben zu können. Das Lernen wird sich durchgängig verändern. Über die Disposition von Conrad versucht dieser die Dramatik zu mildern und koppelt die Anforderungen an höhere Leistungen an das körperliche Wachstum.

1009 Cm: Man spielt aber auch mal mein Bruder der ist jetzt auch auf dem Gymnasium  
 1010 |  
 1011 Bm: L Basketball und so  
 1012  
 1013 Cm: Ja man spielt äh Basketball man äh also man wird ja auch körperlich äußerlich größer  
 1014  
 1015 Dm: Natürlich  
 1016  
 1017 Cm: Ja und da muss man halt auch z.B. beim Hochsprung ähm höhere Leistungen schaffen  
 1018  
 1019 Dm: Ja das ist zum Beispiel wie bei so dem wie heißt der Lauf gleich dieser  
 1020  
 1021 Am: (Kleinstadtlauf)  
 1022  
 1023 Dm: Nee das ist dieser wo man doch je nachdem wie alt man ist so viele muss man eben  
 1024  
 1025 Am: Beim Alterslauf ja das ist dann ganz schwierig  
 1026  
 1027 Cm: Oh Daniel sei doch mal bitte leise  
 1028  
 1029 Dm: Quatsch doch einfach rein Mensch  
 1030  
 1031 Cm: Äh bei mir ist das auch so weil ich aufs Gymnasium gehen wollte wegen dem Chemie das

In welche Richtung er seine Gedanken bringen will, ist nicht zu erfassen, da er sich von Daniels Äußerungen genervt fühlt und dies auch ansagt. Das Thema wird durch diese Metakommunikation nicht vertieft und ein neues wird begonnen.

Den Jungen wird insgesamt bewusst, dass sich auf dem Gymnasium etwas verändern wird, dass die Leichtigkeit, die in der Grundschule vorherrschte sicherlich nicht problemlos mitgenommen werden kann. Obwohl ihnen ebenso deutlich ist, dass die Leistungen abfallen können, erschreckt sie es nicht. Sie wissen um den Fakt und zum Teil sehen sie in ihrer eigenen (körperlichen) Entwicklung Chancen dem zu begegnen und stellen sich darauf ein, dass sich das Lernen am Gymnasium wandeln wird. Im Vergleich zur Gruppe „Trixi“ verbleiben sie nicht in einer Erwartungshaltung, sondern suchen nach plausiblen Argumenten, um aktiv den steigenden Anforderungen begegnen zu können.

In einer Fokussierungsmetapher diskutieren die Jungen sehr lebendig über den Unterschied zwischen Gymnasium und Regelschule. Sie gehen davon aus, dass der Unterrichtsinhalt auf

dem Gymnasium umfangreicher ist als auf der Regelschule. Darüber sind sich die Jungen recht schnell einig.

287 Dm: Fremdsprachen zum Beispiel (2) und außerdem machst du ja da ja noch so 'n bisschen mehr  
288 Schule also das geht alles I  
289 |  
290 Am: L Das geht  
291 |  
292 Me: L viel tiefer  
293 |  
294 Am: L ja in den Stoff rein  
295  
296 Dm: Ja genau ja und das auch noch in schnelleren Tempo

Von der Intensität des Lerninhalts grenzen sie sich sehr selbstverständlich von der Regelschule ab. Das Gymnasium vermittelt aus ihrer Sicht einen Lernstoff, der nicht nur oberflächlich die Themen behandelt, sondern in verschiedenen Facetten durchdrungen wird und deswegen vom Verstehen ebenso anspruchsvoller ist.

310 Am: L (  
311 ) im Gymnasium immer schwerer und in der Regeschule bleibt es so wie am Anfang und im  
312 Gymnasium geht dann halt immer mehr tiefer im Stoff

Uneins sind sich die Jungen in Bezug auf die Zeit, die sie zum Lernen und Begreifen des Unterrichtsmaterials erhalten. Von „schnelleren Tempo“ (Dm, 296) über das „gleiche Tempo in der Regelschule“ (Bm, 300/301), was Conrad ratifiziert bis hin zu „in der Regelschule geht man ganz fix durch den Stoff“ (Am, 321), ist ein breites Spektrum an Orientierungsmustern aufgemacht. Daniel fasst die Zeit-Lernstoff-Relation in einer Zwischenkonklusion pragmatisch zusammen.

313 I  
314 Dm: L Da gibt's drei Stufen in der Hauptschule  
315 zwei und in der Regelschule gibt's nur eine Stufe  
316  
317 Bm: Eine?  
318  
319 Dm: Ja eine (.) und (das dauert)  
320 |



321 Am: L In der Regelschule geht man ganz fix durch den Stoff  
 322  
 323 Dm: Im Gymnasium da hast du nämlich mehr Stoff und außerdem auch mehr Stunden weil du viel  
 324 mehr lernen musst auf dem Gymnasium  
 325  
 326 Bm: Das stimmt (da haste auch mehr) Hausaufgaben

Ohne ein explizites Beispiel von einer Regelschule macht Daniel deutlich, dass der Wechsel auf das Gymnasium mit einem höheren Aufwand als gegenwärtig verbunden ist. Es muss mehr Zeit in den Schulalltag investiert werden, um den Unterrichtsumfang bearbeiten zu können, wobei Bernd gleichfalls die Hausaufgaben einschließt. Das bedeutet zusätzlich Zeit für das Lernen. Darauf können die Jungen sich einlassen, das sorgt sie nicht. Im Ergebnis erwarten sie differenzierteres Wissen als es die Regelschüler erhalten werden und dafür nehmen sie die Begleitumstände als gegeben und normal hin, ohne dass sie explizit betonen wollen, dass sie das Gymnasium schaffen werden. Die Motivation, die Daniel trotz des Mehraufwandes ausstrahlt, geht den anderen Jungen zu weit.

327 |  
 328 Dm: L Eventuell haste auch noch Samstag  
 329  
 330 Bm: Samst- na Samstag nicht Schule  
 331  
 332 Cm: Nein  
 333  
 334 Dm: Eventuell  
 335  
 336 Bm: Das ist Kinderrecht dass du Samstag keine Schule hast sondern Freizeit  
 337  
 338 Dm: Noa  
 339  
 340 Am: Früher früher war's so  
 341  
 342 Me: Ja hmm  
 343  
 344 Dm: Ja früher aber es gibt heutzutage auch noch Gymnasien die so etwas machen wenn ich das  
 345 richtig weiß |  
 346 |  
 347 Am: L Aber aber  
 348 das gibt's dann bestimmt nicht in Welschop |  
 349 |  
 350 Bm: L ( )

351  
 352 Cm: Hmm  
 353  
 354 Bm: Nee in anderen Ländern  
 355  
 356 Dm: Ich glaube im Groningergymnasium war das irgendwie so ach heute Abend ist ja Elternabend  
 357 da werde ich @Bescheid wissen@  
 358  
 359 (3)

Über den Einwurf, dass ebenso am Sonnabend unterrichtet wird, kann sich keiner der anderen Jungen freuen. Sie sind sofort dagegen und selbst die wiederholte Vermutung von Daniel wird mit einem der höchsten Rechte von Kindern entgegengetreten. Das Wochenende möchten die anderen Jungen für die Schule nicht investieren. Es ist für sie völlig ausreichend, wenn sie Wochentags ihre Zeit für das Gymnasium aufwenden. Am Wochenende fordern sie, freie Zeit zu haben, sich unabhängig von der Schule bewegen zu können.

Die Anschlussproposition von Arnold, das es „früher“ (340) am Sonnabend Unterricht gab, bestätigen mehrere, ohne es weiter auszuführen. Sie müssten sich darüber mit Erwachsenen unterhalten haben, um dieses Wissen zu haben, denn sie bestreiten auf Einwand von Daniel gleichfalls, dass diese Konstellation in ihrer Stadt noch besteht. Daniel bleibt sehr konsequent am Schema des zeitintensiven Lernens einschließlich eines 6.Tages in der Woche und gibt darauf immer wieder einen Hinweis, ohne dass er ihn mit Fakten untersetzen kann. Andererseits sind die Gesprächspartner nicht in der Lage sehr bestimmend dagegen zu sprechen und behelfen sich mit der Verschiebung des Sachverhalts aus ihrer Stadt und den Verweis auf andere Länder. Sie lehnen die Ausdehnung des Unterrichts auf sechs Tage in der Woche ab.

Die Sequenz endet mit einer rituellen Konklusion, da die Jungen die Aussage von Daniel nicht mit Wissen und Fakten belegen können, er wiederum nicht eindeutig auf die Einwände schlüssig argumentieren kann und die Erkenntnis auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt.

Die Präferenz der Jungen auf einen Gymnasiumsbesuch wird in dieser Passage deutlich. Dafür sind sie bereit, einen höheren Zeitaufwand aufzuwenden und sich mehr Wissen anzueignen. Allerdings ist diese Euphorie begrenzt, wenn es um ihre Freizeit am Wochenende geht. Um dieses sehr deutlich zu machen, verweisen sie auf eines ihrer höchsten Rechte - die Internationalen Kinderrechte -, die dies ihrer Meinung nach verbieten. Ausgenommen davon ist

Daniel, der hochmotiviert viel in den Gymnasiumsbesuch investieren würde, sich in der Diskussion wiederum nicht ausgrenzen möchte und somit immer wieder eine Annäherung zu seinen Gesprächspartnern sucht. Gleichzeitig kann Daniel seine aufgestellten Thesen nicht mit Beispielen und Beschreibungen untersetzen. Dadurch eröffnet er seinen Gesprächspartnern einen hohen Spielraum zu reagieren – auch mit Ablehnung, was Daniel herausfordert, einen Konsens herzustellen.

Trotz der hohen Motivation der Jungen, auf dem Gymnasium lernen zu wollen, zeigen sie Bedenken, ihr Leben fast ausnahmslos auf die Schulbildung zu projizieren. Obwohl sie, wie die Gruppe „Coolgang“ bereit sind, viel Zeit für die schulischen Aufgaben zu investieren, möchten sie auf ihr Recht auf freie Zeit außerhalb der Schule nicht verzichten und trennen explizit Schulzeit von Freizeit.

Die Jungen orientieren sich an Berufen, die ein Hochschul- bzw. Universitätsstudium erfordern. Daher ist ihnen bewusst, dass sie bestimmte Leistungen erbringen müssen, um ihre Wünsche zu erfüllen. Dieser Aspekt beschäftigt sie mehr als den Übertritt auf das Gymnasium. Für alle Jungen war es das erwünschte Ziel nach der Grundschule gewesen. Da ihnen bekannt war, welche leistungsmäßigen Voraussetzungen dafür notwendig sind und sie zugleich die Umsetzbarkeit erkannten, wurde der Wechsel auf das Gymnasium als Normalität betrachtet. Sie verstehen sich als Aspirant für das Gymnasium und setzten ihren „Traum“ zielstrebig und leistungsorientiert um. Dabei vertreten sie die These, dass auf der Regelschule weniger Leistungsansprüche gestellt und weniger intensiv die Unterrichtsinhalte behandelt werden. In Abgrenzung zur Regelschule wird im Gymnasium eine weitaus höhere Leistungsanforderung erwartet. Das stellt für die Jungen eine Herausforderung dar und ist mit intensiveren Lerneinheiten zu bewältigen. Sie arrangieren sich damit, dass die Leichtigkeit des Lernens in der Grundschule schwindet, sehen optimistisch in die Zukunft und nehmen die Herausforderung aufgeschlossen an. Allerdings möchten sie nicht mehr Zeit in die schulischen Aufgaben investieren, da ihnen ebenso ein Recht auf Freizeit zusteht. Daher lehnen sie eine Ausweitung des Unterrichts in das Wochenende ab.

## Berufsorientierung

Die vier Jungen thematisieren nach einem Viertel der Diskussion und in zwei Passagen besonders intensiv ihre Berufswünsche und deren schulische Zugangsvoraussetzungen.

Nach Aufforderung der Gesprächsleiterin in der Eingangspassage, die Gespräche mit den Eltern detaillierter zu beschreiben, hob Bernd den Zusammenhang von Schullaufbahn und Berufswahl in den Vordergrund. Er spitzte das Thema, welches Conrad in seiner Anschlussproposition eingebracht hat, zu und zeigte an seinem Beispiel, mit welchen Gedanken er sich auseinandersetzte. Conrad als auch Bernd benennen ihren Berufswunsch nicht, stellen aber heraus, dass das Abitur für einige Berufe erforderlich ist. Eine klare Vorstellung von einem oder mehreren Berufen hat die Jungen geleitet und das allgemeine Wissen, für „mehr Chancen auf den Job“ (Bm, 144/145), um sich für das Gymnasium zu entscheiden. Beide Jungen und Daniel haben diese Überzeugung aus Gesprächen mit Erwachsenen (z.B. Eltern, Oma).

In die allgemeine Verbindung von Gymnasiumsbesuch und Berufswahl erweitert Arnold das Thema, in dem er einen eindeutigen Zusammenhang herstellt und seine Berufswünsche konkret benennt. Bernd solidarisiert sich hinsichtlich eines Berufes mit Arnold, wogegen er (nach einer Metakommunikation der Gesprächsleiterin) einen Gegenhorizont eröffnet für Berufe, die keinen Abiturabschluss benötigen und demnach ein niederer Schulabschluss ausreichend erscheint. Dem schließt sich Daniel grundsätzlich an und ist davon überzeugt, dass für „besondere Jobs“ (171) das Abitur benötigt wird. Niemand von den Jungen definiert, was unter „besondere Jobs“ verstanden wird. Sie verbleiben im Allgemeinen, dass das Abitur für bestimmte Berufe notwendig ist. Die Jungen finden recht schnell einen Konsens darüber, dass man wegen der Berufswahl durchaus auf das Gymnasium gehen sollte, um dadurch Berufe ergreifen zu können, die Besonderheiten aufweisen, bzw. eine höhere Qualifikation als den Regelschulabschluss erfordern. Die Verständigung darauf gelingt, weil sie im Allgemeinen verbleiben. Gekoppelt an den konkreten Berufswünschen von Arnold entdecken sie, dass diese Begründung für die Gymnasiumwahl nicht zwingend ist. Sie verständigen sich darauf, dass der Gymnasiumsbesuch an höhere Ziele gekoppelt ist, als mit dem Regelschulabschluss zu erreichen wären.

- 139 Bm: Ja bei mir war's so also °( )° ähm dass also das ich hab- wollte erst also ich bin ich wollte erst  
140 in die Regelschule und so aber dann habe ich mich für den Job entschieden der also erst  
141 habe ich gesagt dass ich in die Regelschule will da habe ich mich wieder anders entschieden

142 dass ich dann auf's Gymnasium geh und ähm dann muss also ich hab dann noch mal scharf  
143 überlegt ob ich aufs Gymnasium oder nicht und da also meine Oma hat auch ständig gesagt  
144 es wäre schön wenn du aufs Gymnasium gehst und so also das da kriegt man mehr Chancen  
145 auf den Job und so ähm (.) ja also ja das ist so immer hin und her entschieden ob ich das oder  
146 das mach |  
147 |  
148 Dm: L Hat meine auch gesagt  
149  
150 Am: Also bei mir ich wollte aufs Gymnasium gehen weil ich drei verschiedene Job- Jobs machen  
151 wollte wie Tierpfleger Hundetrainer oder Polizist (2)  
152  
153 Bm: °Ich würd mich für Polizist entscheiden°  
154  
155 Am: Deshalb  
156 |  
157 Dm: L Hä bei  
158 |  
159 Y: L °Deutlich° also ihr dürft dazwischen reden noch mal zum Verständnis aber dann  
160 auch deutlich |  
161 |  
162 Dm: L Ihr dürft  
163 auch  
164  
165 Y: dass man es auch hört nicht nur mmmmmmm ge dürft ihr machen  
166 |  
167 Bm: L Ja  
168 Ähm das finde ich bei Tier- Tiertrain- also bei Tiere im Zoo da da muss man ähm nur in die  
169 Regelschule gehen genauso wie bei Hundetrainer  
170  
171 Dm: Hm das das stimmt aber nicht das geht auch bei manchen besonderen Jobs da musst du  
172 |  
173 Bm: L Ja siehste wenn er  
174 wenn er ich wusste ja nicht das er besonderes ist  
175  
176 Cm: Hmm hmm  
177  
178 Dm: Aber kann ja angehen  
179  
180 Bm: Ja  
181  
182 Am: Ja  
183  
184 (3)

Die Information über Schulabschlüsse in Verbindung mit Berufsausbildungszugängen wird marginal behandelt. In den Gruppen „Appalusa“ und „Pokeclub“ spielt das Thema keine Rolle. Die allgemeine Umschreibung, dass sich über den Abschluss am Gymnasium höhere Möglichkeiten in der Berufswahl ergeben, wird in der Gruppe „Gymikids“ ebenso erwartet wie in der Gruppe „Appalusa“.

Durch die Nachfrage der Gesprächsleiterin, wer oder was die Entscheidung beeinflusst hat, nahm Bernd keinen Bezug auf die Proposition von Daniel, der auf seine sehr guten Leistungen verwies. Für Bernd ist das Thema des Berufswunsches weiterhin präsent und er führte aus, was ihn bei seiner Berufswahl beeinflusst hat: das Fernsehen. Allerdings teilt niemand diesen Ansatz. Auch die Feststellung von Daniel, dass Bernd „wirklich gut Richter werden kann“ (202) bestätigt Bernd mit einem Verlegenheitslachen. Das Thema des Berufswunsches von Bernd wird später aufgegriffen. Zunächst diskutieren die Jungen über die beruflichen Chancen, die durch den gymnasialen Abschluss möglich sind. Aufgeworfen wird dies durch die Frage nach den beruflichen Vorstellungen von Daniel. Dieser beantwortet die Frage sehr allgemein und vieldeutig. Erst auf den Verweis der Einschränkung von auszuführenden Berufen, benennt Daniel zwei konkrete Berufswünsche, von dem einer in enger Verbindung zu seinem Vater steht.

- 202 Dm: Also du könntest wirklich gut Richter werden kann ich mir gut vorstellen  
203  
204 Bm: @Hmm@  
205  
206 Am: Und Daniel was wolltest Du überhaupt welche Jobs noch mal nehmen  
207  
208 Dm: Ach das steht noch nicht fest wenn ich auf Gymnasium gehe kann ich alle Jobs machen (2)  
209  
210 Bm: Nicht wirklich @2@  
211 |  
212 Dm: L Na ja fast alle fast alle  
213  
214 Am: Man kann nicht alle Jobs auf einmal machen  
215  
216 Dm: Nee nicht alle aber eigentlich würde mein größter Traum sein entweder Musiker oder  
217 Berufssoldat also das was mein Vater macht

Daniel verwundert mit seiner Antwort, dass er mit dem Abiturabschluss „alle Jobs machen“ (208) kann. Er ist sich sicher, dass mit dem Abitur die Wahl des Berufes unendlich viele Möglichkeiten bereithält und er es sich aussuchen kann, was er beruflich machen möchte. Er stellt dies so selbstsicher dar, weil er grundlegend davon ausgeht, dass er mit dem Abitur abschließen wird und sich daraufhin aussuchen kann, welche berufliche Laufbahn er einschlagen wird. Seine Gesprächspartner grenzen die Proposition etwas ein, worauf sich auch Daniel einlässt. Wobei Arnold prinzipiell Daniel zustimmt, aber einschränkend pragmatisch darauf verweist, dass man sich entscheiden muss, weil „man kann nicht alle Jobs auf einmal machen“ (214). Diese kurze Sequenz zeigt, dass die Jungen sich sehr sicher sind, dass sie eine große Auswahl an beruflichen Möglichkeiten haben werden durch den Gymnasiumbesuch. Sie wissen, dass sie sich eher einschränken müssen, da man in der Gesamtheit nicht alle Berufsvorstellungen umsetzen kann. Sie gehen sehr selbstverständlich davon aus, dass sie das Abitur ablegen und ihnen dadurch die Wahl bleibt. Ihre Berufsvorstellungen setzen den gymnasialen Abschluss voraus. Nachdem die Jungen ein anderes Thema bearbeitet haben, bringt Conrad unvermittelt ein, dass der Wunsch einen „bestimmten Job“ (362) auszuüben, den Gymnasiumbesuch begründet. Über die Neugier der Jungen, was sich Conrad ausgewählt hat, entfaltet sich eine dynamische Gesprächsphase über den Berufswunsch von Conrad, bei dem er sich wie Daniel an seinem Vater orientiert. Über Nachfragen finden Bernd und Conrad heraus, dass beide daran interessiert sind, Architekt zu werden. Neben Bernd und Conrad, ist auch Daniel mit einem Tätigkeitsbereich des Architekten vertraut. Über die Verwunderung von Daniel, dass Bernd sich beruflich nicht für Architekt entschied, sondern am Richteramt festhält, entfaltet sich eine Diskussion über die Aufgaben eines Richters. Das veranlasst Bernd auf den Beruf des Rechtsanwaltes zu wechseln. Er selbst ist sich nicht sicher, welchen Beruf er ausüben soll und schwankt in den Rollen, aber verbleibt im System eines Gerichtes. Außer über das Fernsehen scheint er sich nicht genau über die Aufgaben eines Richters informiert zu haben und kann ebenso in der anschließenden Auseinandersetzung zur Unparteilichkeit eines Richters inhaltlich weniger beitragen als Daniel und Conrad.

359 (3)  
 360  
 361 Cm: Ja also ich will noch mal ich will aufs Gymnasium weil ähm ich also wie gesagt einen  
 362 bestimmten Job will und ähm  
 363 |

364 Dm: L Was ist es denn  
365  
366 ?m: @2@  
367  
368 Cm: Ähm der Job der das ist Architekt das will ich auch werden weil's mein Papa auch war  
369  
370 Bm: Was macht man noch mal ein Architekt  
371  
372 Cm: Da zeichnet man Häuser und die werden nach dem Bauplan  
373 |  
374 Bm: L Dies da hat meine Mama auch  
375 gesagt dass ich das auch kann weil da habe ich mal auf 5 10 Blättern so mäßig habe ich  
376 dann ein richtiges Haus gezeichnet also die ganzen Etagen und so  
377 |  
378 Dm: L Ich auch @ich auch ich auch@  
379  
380 Bm: Hochhaus da hat meine Mama gesagt das ist total schön also da draußen ist dann eben ein  
381 Spielplatz und so wie eine Sandkiste mit hinkommt weil so ein ganz großes Haus also ein  
382 Miethaus so  
383  
384 Dm: Und warum machst du den Job dann nicht oder  
385  
386 Bm: Na weil ich den Job machen will den (Richter)  
387 |  
388 Dm: L Also Richter  
389  
390 Bm: Ja  
391  
392 Cm: Da musst du aber  
393 |  
394 Dm: L Was findest du denn an Richter so schön  
395  
396 Bm: Weiß ich nicht  
397  
398 Cm: Da musst du aber unparteiisch sein  
399 | |  
400 Dm: L Dass der mit dem Hammer auf den Tisch klopft  
401 | |  
402 Bm: L Ich weiß |  
403 |  
404 Bm: L Nee eigentlich mehr so Rechtsanwalt  
405  
406 Dm: Ach so Rechtsanwalt  
407  
408 Cm: Na wenn du Richter werden willst da musst



409 |  
 410 Bm: L Da muss ich unparteiisch sein ne  
 411  
 412 Cm: Ja wenn du parteiisch bist dann ist ja sinnlos der Beruf da kommen Unschuldige ins  
 413 Gefängnis  
 414  
 415 Bm: Genau  
 416  
 417 Am: Und  
 418  
 419 Dm: Wenn du Richter werden wärst da würdest du das bestimmt so machen wie im Mittelalter  
 420 wenn du dir nicht sicher bist ob der lügt ´nen trockenes Brot in den Hals stecken wer´s  
 421 runterschluckt der ist frei und wer der dann das Würgen kriegt @der ist@ der kommt in den  
 422 Knast

Die Jungen tauschen sich über allgemeine Dispositionen für bestimmte Berufe aus, die sie selbst ausüben würden. Sie haben ein ungefähres Wissen darüber, welche hauptsächlichen Aufgaben der Beruf beinhaltet. Sie greifen dabei auf Erfahrungen aus ihrem unmittelbaren familiären Umfeld und Kenntnisse aus anderen Informationsquellen zurück.

In der Diskussion darum, wie im Mittelalter Gericht gehalten wurde, bringt Arnold ziemlich unvermittelt eine Erweiterung seines Berufswunsches als „Chemiker“ in einer Proposition ein. Das scheint für den Verlauf der Diskussion folgerichtig zu sein, da Arnold als einziger seinen Berufswunsch noch nicht genannt hat. Dieser Berufswunsch bringt bei allen anderen in irgendeiner Weise Sympathien hervor, da der Abschluss des Abiturs als Voraussetzung erkannt wird. Die Sympathie schlägt sofort ins Gegenteil um, sobald Arnold seine Begründung dafür benennt.

492 Am: Ähm es gibt auch noch ´n anderer Job die ich am am liebsten machen würde Chemiker  
 493  
 494 Bm: °Chemiker°  
 495  
 496 Cm: Das wollte mein Bruder werden weil ja weil da  
 497 |  
 498 Dm: L Ja da musst du auch auf´s Gymnasium gehen  
 499  
 500 Cm: Ja weil da  
 501  
 502 Bm: Würd ich auch gern machen  
 503

504 Am: Finde ich lustig wenn ich auch mal außerdem mal kurz telefoniere und ´ne falsche Mischung  
 505 reinkippe Bumm  
 506  
 507 Bm: Und das das gefällt dir wohl ( )  
 508  
 509 Dm: ( )  
 510  
 511 Bm: **Nein** nein von meiner Mama ´nen Freund der Lehrer für Chemie ähm der hatte da nicht  
 512 aufgepasst also der wollte eine Mixtur hat sich das falsche genommen hat das reingekippt das  
 513 ist explodiert und dem sind dann die Hände abgefallen  
 514  
 515 Cm: Das ist ganz schlimm da hat´s in den Nachrichten in den Nachrichten da wird die ganze  
 516 |  
 517 Bm: L Und das gefällt dir auch noch  
 518  
 519 Schule gesperrt weil der Chemieraum explodiert ist  
 520  
 521 Dm: Hm welche Schule denn

Insbesondere Bernd und Conrad sind darüber sehr erbost, können aber schreckliche Beispiele über Unfälle im Chemielabor benennen, wogegen Daniel eher daran interessiert ist zu erfahren, welche Schule das war. Bernd kann mit einem Beispiel belegen, wie zerstörerisch Chemikalien wirken können, wenn man nicht aufpasst. Gleichzeitig fragt er mehrmals danach, ob Arnold daran Gefallen findet, wenn Unfälle mit Körperschaden passieren. Er ist darüber sehr aufgebracht und fragt mehrmals nach, da er von Arnold keine Antwort erhält. Arnold hat mit so einer heftigen Reaktion nicht gerechnet und wurde still.

In den Sequenzen zu den Job- und Berufswünschen der Jungen spiegelt sich ein allgemeines Wissen zu Berufen, für die sie sich interessieren, wider. Sie geben sich gegenseitig Auskunft und ergänzen sich in ihren Aussagen. Das zeigt, dass sie sich mit den Berufsbildern auseinandergesetzt haben. Zudem positionieren sie sich über Argumente und Beispiele und bilden in diesem Zusammenhang moralische Urteile.

Interessant ist, dass die Jungen bei Themen, die mit der Berufswahl, -wünschen und -ausübung grundsätzlich von Jobs gesprochen wird. Ausgenommen sind die Formulierungen, die direkt mit dem Beruf in Verbindung stehen (z.B. Berufssoldat und als über eine Eigenschaft bzw. Tätigkeit des Richters gesprochen wurde). Ansonsten sprachen die Jungen von Jobs, den Terminus, der von Bernd zu Beginn der Diskussion (140) eingebracht wurde und von allen übernommen worden ist. Möglicherweise wissen die Jungen über bestimmte

Berufsbilder wenig. Sie haben zwar eine Vorstellung, welche Berufe sie ausüben wollen, können sich darunter allerdings nicht viel Konkretes vorstellen. Der Terminus „Job“ drückt die Vielfältigkeit aus, die sich die Jungen bei der Ausübung von einem erlernten Beruf erhoffen. Er lässt viel Spielraum offen zur zukünftigen Tätigkeit, die die Jungen im Moment nicht untersetzen können. Im Unterschied zum Begriff der Arbeit, der Routine und Belastung intendiert, vermittelt der „Job“ einen Eindruck von Spaß haben und Leichtigkeit im Berufsalltag. Der Begriff Beruf erscheint starr und nicht zeitgemäß. Insbesondere, wenn die Jungen eine Kausalität zwischen dem Besuch des Gymnasiums und dem Erreichen von guten Leistungen sowie der höheren Auswahl an beruflichen Tätigkeiten sehen. Dieser Zusammenhang ist ein Ergebnis der Gespräche mit den Eltern, deren Erfahrungswissen in die Berufsorientierung einfließt. Gleichzeitig unterstützt der verwendete Terminus die These, dass die Jungen mit dem Besuch des Gymnasiums, die Hoffnung verbinden, beruflich jede erdenkliche Konstellation wählen zu können. Allein die Voraussetzung des Gymnasiumsbesuches versetzt sie in die Position, eine größere Auswahl treffen zu können. Andererseits kennen sie bis zu diesem Zeitpunkt keine anschaulichen Voraussetzungen zum Erlernen eines ihrer Wunschberufe. Sie vertrauen darauf, dass ihre bisherigen Leistungen ausreichen werden, um ihre Ziele zu erreichen. Sie stellen sich auf Berufsbezeichnungen bzw. unspezifische Jobs ein, die ein Studium voraussetzen. Die Orientierung an Handwerks- bzw. Ausbildungsberufen, wie es die Gruppe „Pokeclub“ favorisiert, ist ihnen nicht zugänglich. In beiden Gruppen ist die Orientierung an den Berufen der Eltern erkennbar. Sie stehen als Vorbild für die Jungen. In der Gruppe „Pokeclub“ in einem höheren Maß als in dieser Gruppe. Die Zukunftsorientierung dieser Gruppe ist in der Vorausschau an vielfältigeren Möglichkeiten durch einen höheren Bildungsabschluss ausgeprägter. Das wiederum trägt dazu bei, dass sie sich von den Vorstellungen ihrer Eltern lösen können und sich dahingehend genauso frei über die Berufswahl austauschen können wie die Gruppe „Appalusa“. Die Mädchen und Jungen aus der Gruppe „Appalusa“ erarbeiten sich das Thema über den Freizeitbereich, unabhängig von den Berufen ihrer Eltern. Die Berufswünsche werden in der Gruppe benannt ohne zu veranschaulichen, wie der Beruf ausgeübt wird.

## Sozialverhalten

Die Jungen machen sich in einigen Sequenzen darüber Gedanken, wie umgänglich und zuvorkommend ihre Mitmenschen sind, wie sie selbst mit andern umgehen würden und was ihnen schon widerfahren ist.

In der Fokussierungsmetapher, in der es um Aussehen und Verhalten geht, kommen sie zu dem Ergebnis, dass man nicht vom Aussehen auf ein bestimmtes Verhalten schließen kann und somit seine Vorurteile bestätigt. An einem Beispiel, welches Arnold aus der Schule seines Bruders kennt, bringt er zunächst zwei Aspekte zusammen, die sich wohl im Allgemeinen ausschließen.

Dem können die anderen Jungen noch nicht folgen, da sie untereinander zunächst Daniels Frage, was ein Punker sei, klären. Die Definition über das Merkmal der Haare reicht in dem Fall aus, um allen eine Vorstellung davon zu geben, was ein Punk sei. Die äußere Erscheinung wird sehr heftig als „brutal“ (Am, 594) bezeichnet. Brutal steht bei den Jungen dafür, Macht auszustrahlen, angsteinflößend, dass es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen und Übergriffen kommen kann. Zur Bestätigung bezieht Bernd die Eigenschaft „brutal“ ebenso auf Menschen mit einer korpulenten Erscheinung. Anders als Arnold, der auf Grund der Erzählung von seinem Bruder auf das „nett“-Sein des Punkers verweist, belegt Bernd sein Beispiel an einer eigenen Geschichte. Er war darüber sehr verwundert, dass Menschen, die anders als man selbst aussieht, dennoch keine Gefahr darstellen bzw. vor denen man keine Angst haben muss. Das Gegenteil von brutal bezeichnen die Jungen übereinstimmend mit dem von Arnold benutzten Terminus „nett“ (578), im Sinne davon, dass man mit diesen Menschen gut auskommt und keine Angst zu haben braucht. Daniel fasst in der Konklusion zusammen, dass man über das andersartige Aussehen nicht gleichzeitig auf negative Umgangsformen bzw. auf ein allgemein negatives Verhalten schließen kann. Diese beiden Aspekte trennen die Jungen. Um die Personen einschätzen zu können, sind weitere Parameter notwendig, ansonsten, so bestätigt Arnold die Konklusion, würden sich Vorurteile aufbauen. Wissen und Informationen tragen zu positiv veränderten Verhaltensweisen bei, die sich in den Interaktionen auswirken.

575	Am:	L Also
576	und (2) und (3) als mein als mein mein Brüder ist ja auch auf dem Schagiagymnasium dehalb	
577	will ich ja auch da hin und der hat ja gesagt da gibt es nen einen Punker der ist eigentlich ganz	

578 nett also der ist  
 579 |  
 580 Dm: L Wie 'n Punker  
 581  
 582 Am: Na  
 583  
 584 Bm: 'n Punk(2) mit so Haaaren wie  
 585 |  
 586 Cm: L 'n Punki  
 587  
 588 Am: Noa der ist ganz ganz nett und er ist mit der Nettteste auf der Schule  
 589 |  
 590 Bm: L Nett  
 591  
 592 Dm: Es gibt es gibt auch voll nette Punks es gibt sie wirklich  
 593 |  
 594 Am: L Der sieht nur brutal der sieht der sieht ja der sieht brutal aus  
 595 |  
 596 Bm: L Zum Beispiel es gibt Menschen die  
 597 sehen total brutal aber in der Wirklichkeit so richtige dicke Mensche die die total bösar  
 598 | |  
 599 | |  
 600 Dm: L Mit die nettesten L Ja das hatt  
 601 ich  
 602  
 603 Bm: (wenn die ganz) böse aussehen da bin ich schon mal einem begegnet und so und er hat mich  
 604 | |  
 605 Dm: L Ja das hat ich L ja Christian( )  
 606  
 607 Bm: dann aus Versehen auf den Fuß getreten und hab ich mir gedacht ich sag lieber nichts und da  
 608 hat der gesagt *Entschuldigung* das war ganz nett von ihm  
 609  
 610 Dm: Also man darf die die schlimm aussehen nicht gleich so als böse bezeichnen man kennt die ja  
 611 gar nicht |  
 612 |  
 613 Am: L Nein man muss (.) weil sonst  
 614 wern'se so

Es zeigt sich, dass die Jungen gelernt haben, mit von ihnen abweichenden Situation und Menschen umzugehen, in dem sie positiv gemachte Erfahrungen erfassen und selbst versuchen, über mehr Informationen Sicherheit zu gewinnen. Sie verhalten sich außerordentlich gegensätzlich zur Regelschülergruppe „Einsiedler“. Diese operieren mit allgemeinen Zuschreibungen aus ihrem bisherigen Erfahrungsbereich ohne sich zusätzlich Informationen

einzuholen. Im Ergebnis schließen sie vom Verhalten auf Persönlichkeitseigenschaften, die ihren Umgang mit den Menschen eingrenzt, da sie mit Pauschalisierungen operieren. In der Gruppendiskussion „Einsiedler“ bringen die Kinder die Verallgemeinerung über die kategorische Einteilung von Gymnasiasten, die sie mit guten Eigenschaften belegen, ausgehend vom Leistungsniveau. Umgekehrt stufen sie Regelschüler als schlechter ein, was ihrer Perspektive und Erlebnisräumen entspringt.

### 10.1.3 Fallanalyse „Trixi“

#### Gruppenkonstellation

In der Gruppe „Trixi“ diskutieren die Mädchen Anna, Britta und Christina, die zukünftig auf einem Gymnasium lernen werden. Die Mädchen werden auf verschiedene Gymnasien gehen, wobei Britta ab dem kommenden Schuljahr im Ausland leben und lernen wird. Ihre Familie wird auf Grund der Berufstätigkeit des Vaters sich mindestens ein Jahr im Ausland aufhalten. Brittas Eltern sind die einzigen in der Gruppe, die studiert haben. Annas und Christinas Eltern schlossen mit der mittleren Reife ab und erlernten einen Handwerksberuf. Die sozioökonomischen Bedingungen liegen auf einem mittleren Niveau.

Die Familien der Mädchen leben alle in einer Stadt, in der es mehrere Gymnasien und Regelschulen gibt. Die Mädchen besuchen die gleiche Grundschulklasse in der Stadtmitte.

Aus dem Hergang der Gruppendiskussion ist zu erkennen, dass Anna und Britta enger befreundet sind und in der Gruppenkonstellation eher eine Dyade bilden. Beide gehen auf ihre Wortbeiträge entsprechend ein und ergänzen sich dabei gegenseitig. Anna und Britta sind am selben zukünftigen Gymnasium angemeldet und verbringen gegenwärtig ihre Freizeit im Reitsport zusammen:

102     Aw:     Also Anna ähm ich gehe mit Britta und Lene ebenfalls aufs Groningergymnasium und heute ist  
103             die Schnupperstunde äh also nicht Schnupperstunde aber ich denk mir mal dass wir da heute  
104             vorgestellt kriegen äh unsre Lehrer zum Beispiel und die Räume und so weiter

195     Bw:     Die geht die geht mit uns zum Reiten

Im Hinblick auf diesen mehrschichtigen gemeinsamen Erfahrungshintergrund von Anna und Britta entsteht bei Christina der Eindruck, dass sie sich besonders zeigen muss. Bei der Na-

mensfindung machen Anna und Britta Vorschläge, die mit Pferden im Zusammenhang stehen. Christina bietet einen neutralen Namen an, der von den anderen beiden Mädchen mit wenigen Kommentaren und trotz nochmaligem Gegenvorschlag angenommen wurde. In der gesamten Diskussion gelingt es Christina die Themen vorzugeben bzw. ihnen die Richtung zu geben, wobei die Mädchen insgesamt sehr dicht am Thema „Schulwechsel“ bleiben bzw. sich selbst disziplinieren, nicht abzuweichen.

221 Cw: „Wir schweifen vom Thema ab (.).“

In der knapp 45-minütigen Diskussion gehen sie nicht nur auf die Nachfragen der Gesprächsleiterin ein, sondern stellen sich genauso gegenseitig Fragen. Durch den häufigen Sprecherwechsel, den kurzen Pausen und gegenseitigen Fragestellungen wirkt die Diskussion fließend. Die Mädchen blicken in der gesamten Diskussion zeitlich nicht weit voraus. Sie hielten sich inhaltlich eng an der Aufgabe, die sie als eine Rückschau darstellten. Somit gelang es Britta mit diskutieren zu können. Über eine Als –Ob-Situation ihres zukünftigen deutschen Gymnasiums brachte sie ihre Vorstellungen ein, so als wenn sie im kommenden Schuljahr genau dieses Gymnasium besuchen würde. Die beiden anderen Mädchen nahmen diese Situation als normal gegeben an.

Die Mädchen diskutieren optimistisch und zukunftsorientiert. Es gelingt ihnen, sich für mögliche Probleme und ungünstige Szenarien Lösungsmöglichkeiten vorzustellen und sich gegenseitig zu ermutigen. Sie vertrauen gleichfalls auf Unterstützersysteme und ihre Handlungskompetenzen, die in der Vergangenheit funktionierten.

### **Eingangspassage**

In der Eingangspassage gehen die Mädchen auf ihre persönliche Wechselsituation ein und benennen ihre weitere Schullaufbahn mit dem Wissen, welches sie über ihre zukünftigen Gymnasien besitzen.

Christina eröffnet mit einer einprägsamen Erinnerung an ihr zukünftiges Gymnasium, die ihr am „Tag der offenen Tür“<sup>44</sup> widerfuhr. Ihr erster Kontakt, der bei ihr stark haften geblieben ist, bezieht sich auf ein Ereignis, was sie bisher in der Schule noch nicht erlebt hat, ein Chemieexperiment, bei dem sie sich verletzt hat und der Lehrer Erste Hilfe leisten musste. Obgleich sie sich verbrannt hatte, erzählt sie von diesem Ereignis nicht negativ. Für sie hatte es keine Auswirkungen genau auf dieses Gymnasium zu wechseln. Dem Ereignis stellt sie voran, eine Freundin zum „Tag der offenen Tür“ gefunden zu haben. Es deutet daraufhin, dass sie sich freute, dass ihr jemand unkompliziert die Schule zeigte, als dass es sich um eine Freundschaftsbeziehung handelt.

- 88 Cw: Christina ich habe mir ein ein Gymnasium ausgesucht und da hab hab ich eine neue Freundin  
 89 kennen gelernt die hat mich durch das Haus geführt und als wir im als ich im Chemie- im  
 90 Chemieraum da haben wir etwas mit Glas gemacht da war das zum Schmelzen und da hab  
 91 ich dann an das heiße Glas gefasst und hab mich verbrannt (3) da hat der Chemielehrer (.)  
 92  
 93 Y: Ähm ihr könnt ruhig zu euch gucken  
 94  
 95 Cw: Da hat der Chemielehrer mir schnell so ein Spray drauf gemacht da hat das nicht mehr  
 96 so wehgetan (2)  
 97  
 98 Bw: Mein Name ist Britta und ich gehe aufs Groningergymnasium und Lene meine beste Freundin  
 99 geht auch mit mir aufs Groninger (2) aber aber es wird auch schwer sein mich von meiner  
 100 alten Klasse verabschieden zu müssen (2)  
 101  
 102 Aw: Also Anna ähm ich gehe mit Britta und Lene ebenfalls aufs Groningergymnasium und heute ist  
 103 die Schnupperstunde äh also nicht Schnupperstunde aber ich denk mir mal dass wir da heute  
 104 vorgestellt kriegen äh unsre Lehrer zum Beispiel und die Räume und so weiter  
 105  
 106 Bw: Hmm hmm  
 107 I  
 108 Cw: L Ich habe auch schon Elternabend gehabt mein Klassenlehrer ist Herr Melch und eine  
 109 Frau deren Na- den Namen konnt ich mir nicht merken  
 110  
 111 Bw: Ja heute haben wir ja wie Anna gesagt hat Elternabend da dürf- dürf- da dürfen wir auch

---

<sup>44</sup> Der „Tag der offenen Tür“, an denen sich die zukünftigen Schüler und ihre Eltern die jeweiligen Schulen ansehen, mit Schülern und Lehrern der Schulen sprechen können und Präsentationen oder Experimente vorgeführt werden, liegen bei den benannten Schulen noch vor den Weihnachtsferien.



112 mitgehen na müssen wir dann eben ähm und und ja aber ich geh erst ja also ich geh nicht  
 113 I  
 114 Aw: L Wir müssen  
 115  
 116 Bw: auf die fünfte Klasse dorthin weil das erste Jahr zieh ich zurück nach Kanada und geh da für  
 117 die fünfte Klasse in einem anderen (.) Gymnasium und wenn ich zurück komme dann geh ich  
 118 in die 6  
 119  
 120 Aw: In welches Gymnasium gehst du da  
 121  
 122 Bw: Weiß nicht ich weiß nicht wie das heißt  
 123  
 124 Aw: @2@ cooler Name

Britta und Anna veranschaulichen ihre Proposition nicht in solcher szenischen Beschreibung wie Christina. Sie benennen ihre zukünftige Schule, ein Gymnasium, direkt und verweisen im Gegensatz zu Christina darauf, dass ihre Freundinnen, bei Britta im Unterschied zu den anderen Mädchen, ihre „beste Freundin“ (98), mit auf dieses Gymnasium wechseln wird. Gleichzeitig fügt Britta hinzu, dass sie zunächst für ein Jahr ins Ausland ziehen wird und sie sich somit von allen gegenwärtigen Mitschülern verabschieden muss, unabhängig davon auf welche Schule sie gehen werden. Für Britta ist es ungewiss, wie sich das auswirken wird, im Ausland völlig neu zu beginnen und neue Freunde zu finden. Sie selbst weiß noch nichts über die Schule im Ausland. Es scheint für sie noch nicht real zu sein, daher ist der Verweis auf die sehr vertraute Freundin naheliegender als auf die Umstellung ihres gesamten Lebens- und Schulalltags. Der Versuch von Anna, dem Ungewissen eine komische Note zu geben, wird von niemandem beantwortet.

Christina verbleibt im Kontext der auf Besonderheiten in ihrem zukünftigen Gymnasium hinweist und in einem wechselseitigen Dialog erarbeiten die Mädchen gemeinsam, die außerschulischen Angebote an den jeweiligen Schulen. Anna und Britta können sich dabei gut ergänzen, da sie später gemeinsam auf dem gleichen Gymnasium lernen werden, wenn Britta aus dem Ausland zurückkehrt. Anna bezieht in ihren Gedanken wiederum ihre beste Freundin ein und hofft, dass sie nicht nur den Unterricht, sondern auch in den kreativen Angeboten zusammen sein werden.

126 Cw: Ja ähm in diesem Gymnasium das das ist hat sehr viele Treppen und man kann da sogar  
 127 aufs Dach gehen da gibt's auch Fernrohre also da gibt's ja auch was  
 128  
 129 Aw: Bei uns gibt es ja den Chor den Ameisenchor  
 130  
 131 Bw: Ja und Zirkus da gibts  
 132  
 133 ?w: Ja  
 134  
 135 Bw: Ich bin ja jetzt schon beim Zirkus  
 136  
 137 Cw: Wir haben einen Schachkurs und ihr  
 138  
 139 Bw: Wir auch  
 140  
 141 Aw: Wir auch aber ähm machst du bei bei bei bei irgend einer Sache mit ich mach beim Chor mit  
 142  
 143 Bw: Ich mach beim Chor und beim Zirkus mit weil ich mach Trapez  
 144  
 145 Aw: °Lene macht bestimmt auch mit im Chor°  
 146  
 147 Y: Ruhig lauter sprechen

Gegenüber Anna richten die anderen beiden Mädchen ihren Focus nicht so sehr an die Fortführung von Freundschaften aus. Britta lenkt auf ihre jetzige Klassenleiterin, von der sie sich, wie von Freundinnen, ebenso trennen muss. Das beschäftigt sie mehr als Christina, die auf die zukünftige Umstellung sehr gespannt ist. Britta und Anna sind noch nicht in dieser Aufbruchsstimmung. Es deutet sich hier schon an, dass beide größere Probleme mit der Aufteilung des Klassenverbandes einschließlich der Lehrerin, haben. Sie können daran nichts Erfreuliches erkennen.

149 Bw: Und (.) es wird auch schwer sein mich von meiner Klassenlehrerin zu verabschieden ich hatte  
 150 sie die ganzen vier Jahre und (.) (°die war witzig°)  
 151 I  
 152 Aw: L Hmm wird schon schwer werden  
 153  
 154 Cw: Ja und ich war schon ganz überrascht als ich hörte dass wir zwei Klassenlehrer haben das  
 155 war irgendwie komisch für mich denn ich hab sonst immer nur einen Klassenlehrer  
 156  
 157 Me: @2@

In der Eingangspassage gehen die Mädchen auf die Veränderungen ein, die mit dem Schulweg zusammenhängen. Das scheint für sie geklärt zu sein und bedeutet keine großen Umstellungen. Die Erkenntnis, dass das Gymnasium durch die größere Entfernung anders zu erreichen sei als es wohl im Moment in der Grundschule der Fall ist, beunruhigt die Mädchen nicht. Trotz dieser Entfernung ist der Schulweg ohne Veränderungen für die Mädchen umsetzbar. Anna erkennt im gemeinsamen Schulweg mit ihrer Freundin sogar Positives.

- 246 Cw: Ja in meinem Gymnasium da muss ich entweder mit dem Bus fahren oder mit dem Fahrrad  
 247 hin weil das ist ganz schön weit weg  
 248  
 249 Aw: Da muss ich aber auch fahren  
 250  
 251 Bw: Ja bei uns auch  
 252  
 253 Aw: Obwohl ich fahr mit Lolo dann immer mit dem Fahrrad (2)

Auf die sozialräumlichen Gegebenheiten gehen die Mädchen in der Diskussion kaum ein. Für sie stellt ein Schulweg, der mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder allein mit eigenem Fahrrad bewältigt werden kann, kein Problem dar.

Die Mädchen haben sich, wie die Gymnasiastengruppe „Coolgang“, viele verschiedene Informationen zu zukünftigen Gymnasien eingeholt. Die Erlebnisse vom „Tag der offenen Tür“ sind sehr präsent. Dadurch bekamen sie einen Einblick in das zukünftige Schulgebäude und von verschiedenen Schulaktivitäten. In der Eingangspassage sprechen die Mädchen alle Themen an, die sie im weiteren Verlauf der Diskussion vertiefen.

### Eltern-Kind-Interaktion

Über die Interaktionen mit den Eltern bezüglich der Schulwahl erzählen die Mädchen zu Beginn der Diskussion und am Ende. Beide Male generieren sie das Thema nicht von sich aus.

- 313 Y: Und wie sah das mit euren Eltern aus habt ihr da drüber mit ihnen gesprochen  
 314 I I  
 315 Cw: L Naja L Ja meine  
 316 Eltern haben schon mit mir gesprochen weil sie wollten dass ich mich entscheide und haben  
 317 mir jedes Gymnasium gezeigt und gefragt ob ich ob ich in dieses möchte und da hab ich mich  
 318 dann für eins entschieden  
 319

320 Bw: Hmm  
 321 I  
 322 Aw: L Also bei mir meine Mutti und mein Vati wollten auch immer dass ich aufs Gymnasium gehe  
 323 und ähm ich hab jetzt da wurden sie langsam ängstlich weil jetzt kommt ja die Zeit in also wo  
 324 wir uns entscheiden müssen und da hab ich gesagt *ich will ähm aufs Groningergymnasium*  
 325  
 326 Cw: Hmm (3)  
 327  
 328 Aw: Wie war das bei dir?  
 329  
 330 Bw: Also bei mir wollt ich erst aufs Schagia weil's auch näher dran war und mein Papa wollte das  
 331 auch und ich fand's auch interessant wegen Heimat- und Sachkunde aber danach bin ich  
 332 doch aufs Groninger weil -

In dieser Sequenz entwickelt sich zwischen den Mädchen kein wechselseitiger Dialog. Christina und Anna beschreiben hintereinander die Aktivitäten und Ansichten ihrer Eltern. Britta verhält sich zurückhaltender und antwortet auf Nachfrage von Anna. Die Unterschiede in den Erfahrungen waren sicherlich zu groß, um sich gegenseitig in die Situationen einfühlen zu können. Christina und Anna sprechen davon, dass sie beide in die Entscheidung einbezogen waren. Unterschiede bestanden in der Intensität der Unterstützung und der Deutlichkeit des Entschlusses der Mädchen. Dies könnte mit den Standpunkten der Eltern zusammenhängen. In beiden Fällen haben die Eltern keine eigenen Erfahrungen mit der gymnasialen Schullaufbahn. Die Eltern von Christina bewältigen diese Lücke mit der Sammlung von Informationen über die verschiedenen Gymnasien. Gemeinsam mit ihrer Tochter schauten sie sich die Gymnasien an. Christina hat das Gefühl, dass sie sich selbst für ein Gymnasium entscheiden konnte: „da hab ich mich dann für eins entschieden“ (318). Britta bestätigte diese Aussage, denn auch sie entschied sich bewusst für ein Gymnasium. Diese Elaboration fügt sie aber nicht sofort an, sondern erst nach der Beschreibung von Anna und deren Nachfrage an Britta. Die Entscheidung für ein Gymnasium verlief eben nicht so, wie bei Christina. Britta war anfangs mit ihrem Vater einer Meinung, die sie dann aber änderte und sich schlussendlich durchsetzte. Allerdings verbleibt sie auf der Sachebene und benennt die Fakten, bei der Begründung bricht sie ab. Sie lässt sich an der Stelle nicht auf weitere Ausführungen ein. Erst am Ende der Diskussion erklärt sie sich.

Durch die Führung der Eltern und den Austausch über die einzelnen Gymnasien, „ob ich in dieses möchte“ (317) empfindet Christina die Entscheidung als die ihrige. Die Struktur, die ihr die Eltern vorgaben, ermöglichten ihr dieses Ergebnis. Maßgeblich an der Entscheidung

beteiligt gewesen zu sein, empfindet ebenso Anna. Sie nutzt die Verunsicherung ihrer Eltern, welches Gymnasium, das richtige sei: „[...] da wurden sie langsam ängstlich weil jetzt kommt ja die Zeit in also wo wir uns entscheiden müssen [...]“ (323/324) und positioniert sich eindeutig für ein Gymnasium. Wohlwissend, dass ihre Eltern das Gymnasium favorisierten (322: „[...] meine Mutti und mein Vati wollten auch immer dass sich aufs Gymnasium gehe“). In ihrem Fall handelt es sich ebenso um ein Zusammenspiel und Austausch zwischen Anna und ihren Eltern. Ohne diese Grundlage hätte sie ihren Standpunkt nicht ausnehmend deutlich und unwiderruflich darlegen können: „*ich will ähm aufs Gronigergymnasium*“ (Aw 324). Für Anna erscheint dies folgerichtig, da sie sich über dieses Gymnasium am „Tag der offenen Tür“ informiert hat und viele Übereinstimmungen zu ihren Interessen gefunden hat (267 Aw: „Ich bin gut in Kunst und deswegen gehe ich aufs Groninger und ich wollte immer aufs Gymnasium gehen“). Es zeigt sich, dass Annas Eltern deren Wunsch akzeptierten, da Anna auf dem genannten Gymnasium angemeldet ist.

Der gemeinsame Erfahrungsraum, dass sich jeweils Kinder und Eltern über den Gymnasiumsbesuch einig sind, bringt darüber hinaus verschiedene Interaktionen hervor, wie Eltern und Kinder damit umgegangen sind und wie offen sie darüber berichten.

In diese Sequenz eingebunden sind die Orientierungen von den Mädchen, insbesondere von Anna und Christina bezüglich der Tragweite der Schulwahl auf ihr persönliches Wohlbefinden und ihrer Interessen. Schule wird in dieser Gruppe explizit als ein Lebensort für Spaß und sich Wohlfühlen eingeordnet, in dem in einer anregenden Lernatmosphäre Leistungen erbracht werden. Dabei spielen Rahmenbedingungen wie Lehrer oder Entfernung zwischen Wohnhaus und Schule eine untergeordnete Rolle. Die Leistungserbringung steht im Vordergrund.

334     Aw:    Es hängt ja nicht von der Weite ab Hauptsache man hat Spaß auf dem Gymnasium  
335

336     Cw:    Hmm stimmt aber ich habe auch mal gehört dass äh in dieser Schule die Lehrer nicht gerade  
337           viele von den netten sind aber das hat mich nicht gestört Hauptsache ich kann wenigstens  
338           gut lernen

339

340     Aw:    °Hmm geht bei mir genauso° &3&

Am Ende der Diskussion fragt die Gesprächsleiterin nach, welche Personen sie wie unterstützt haben, insbesondere in der Zeit, in der es wegen der Noten nicht ganz klar war, ob der Wechsel auf das Gymnasium bestätigt wird.

Anna, bei der es Zeiten gab, in der ihre Leistungen sich verschlechterten, wurde durch ihre Freundschaftsbeziehung und generationsübergreifend durch ihre Familienmitglieder unterstützt. Insbesondere die Oma half ihr mit Gesprächen und stabilisierte sie in den schwierigen Zeiten, in denen die Zensuren sich verschlechterten. Im Gegensatz dazu belohnte ihre Mutter sie mit materiellen Werten und, wie ihre Freundin, mit konkreter Hilfestellung beim Lernen und Üben des Unterrichtsstoffs.

- 938 Y: Und als ihr da ein bisschen gezweifelt habt gab's da Eltern Freundin oder sonst Bekannte  
939 Verwandte die euch da auch noch mal unterstützt haben wie sah das denn aus  
940 |  
941 Aw: L Ja meine meine Freundin Lilo und  
942 meine Mutti die haben da habe ich auch mal bei meiner Oma geschlafen auch mal  
943 zusammengesetzt und haben geredet wie sie mich wieder mir wieder Halt geben und haben  
944 es auch ganz gut geschafft meine Freundin hat sich immer mal mit mir hingestellt und dann  
945 |  
946 Bw: L Mein Papa  
947  
948 Aw: meine Mama und dann als ich's dann wieder geschafft habe sind wir zusammen in den  
949 Freizeitpark gefahren  
950  
951 Bw: Ich hab hab also ich hab n ganz großen Schock gekriegt als mein Papa gesagt hat ich soll  
952 auf's Schach gehen weil dort ganz viel Mathe is und ich war Mathe war ja nicht mein  
953 bestes Fach aber jetzt is es ja ein von mein besseren und da (2)

In dieser Sequenz stellt Britta deutlicher den Prozess ihrer Gymnasiumwahl in Interaktion mit Anna und den Nachfragen durch die Gesprächsleiterin dar. Dieser Prozess unterscheidet sich von dem bei Anna und Christina, da bei Britta und ihrem Vater gegenpolige Ausgangsvorstellungen vorhanden waren. Für Britta stellte die Gymnasiumwahl einen sehr schwierigen Konflikt dar, der für sie als Kind andere Kompetenzen abverlangte als bei Anna und Christina. Im Prozess der Schulwahlentscheidung setzte sie sich gegen den bevorzugten Wunsch des Vaters durch. Dies benötigte Zeit bei ihr sowie bei ihrem Vater, in dem ihre verschiedenen Positionen bearbeitet wurden, denn beide waren hochgradig überrascht („[...] Schock gekriegt“, Bw 951 und 967) von den Wünschen des anderen.

Britta bringt die Überlegung über die Unterrichtsfächer in Verbindung mit der Ausrichtung der einzelnen Gymnasien, die die Mädchen bei den „Tagen der offenen Tür“ und auch über ihre älteren Freundinnen erfahren haben, ein. Diese lässt Britta ihren ersten Entschluss, dem Willen des Vaters zu folgen, in Frage stellen. Sie ändert ihre Meinung, obgleich ihre Leistungen im mathematischen Bereich besser wurden. Den Findungsprozess des zukünftigen Gymnasiums hat sie für sich entschieden. Sie sieht im musischen Gymnasium mehr Chancen für sich, da in diesen Bereichen ihre Stärken liegen. Ihr Ziel hat Britta erreicht, allerdings bricht sie ab, als es um die detailliertere Darstellung geht, wie sie es bewältigt hat, sich gegen die Vorstellung des Vaters durchzusetzen. Der Aushandlungsprozess war möglicherweise schwieriger, als sie es darstellt. Für den Vater, der selbst Naturwissenschaftler ist, wäre die Ausrichtung auf ein naturwissenschaftliches Gymnasium nachvollziehbarer gewesen. Ihre Argumentation zielte auf emotionale Aspekte. Die ultimative Forderung schwächt sie in einen Vergleich ab.

- 955 Y: Und haste dich da durchgesetzt anscheinend ja doch oder  
 956 | I  
 957 Bw: L Ja L Aber dann hab ich erfahren dass  
 958 das Groninger mit Kunst is was zu tun hat und ich bin ja besser in Kunst als in  
 959 I  
 960 Aw: L In  
 961 irgendwelchen Fächern  
 962  
 963 Bw: Ja  
 964  
 965 Y: Hast du dein Vati dann überzeugt oder hat er dann ( )  
 966 I  
 967 Bw: L Dann hat er auch ´nen Schock gekriegt dass  
 968 ich nicht auf´s Schagia wollte ich ich wollte irgendwie auf´s Groninger und dann (.)  
 969  
 970 Y: Habt ihr euch drüber unterhalten  
 971  
 972 Bw: Ja und dann hab ich gesagt (.) ich möchte auf´s Groninger sonst geh ich ähm also ich möchte  
 973 auf´s Groninger sonst fühl ich mich nicht wohl irgendwie hab ich das gesagt °nich so wohl wie  
 974 wenn ich (irgendwie)°  
 975  
 976 Cw: Meine Mutti die hat mich auch unterstützt als sie dann wieder Zeit hatte da hatte sie gesagt na  
 977 ja bitte wir brauchen bessre Leistungen und dann hat sie sich mal mit mir hingesetzt halt die  
 978 Hausaufgaben gemacht hat se mit kontrolliert und da hat ´se mir geholfen  
 979

980      Aw:      &3&  
 981  
 982      Bw:      Und und dann hab ich mich auch also mein Papa hat ja ges- mein Papa ist ja mein Papa hat  
 983                gesagt dass ich entscheiden darf und deshalb durft ich auch auf's Groninger gehen° wie ich  
 984                wollte°

Britta wird bei dem Argument: „[...] sonst fühl ich mich nicht wohl irgendwie hab ich das gesagt °nich so wohl wie wenn ich (irgendwie)°“ (973/974) immer leiser und beendet den Satz nicht vollständig. Sie scheint verlegen darüber zu sein, dass sie sich durchgesetzt hat und ihr wird jetzt bewusst, welche Mittel sie angewandt hat. Nach der Elaboration von Christina, ergänzt Britta, dass sie sich mit ihrem Vater einigen konnte und ihr die Entscheidung überlassen wurde, so dass sie auf ihr Wunschgymnasium gehen wird, so „°wie ich wollte°“ (983/984). Sie erzählt dies nicht sehr euphorisch und mit leiser Stimme. Sie spricht den Neubeginn im Ausland nicht wieder an. Womöglich möchte sie sich nicht von den anderen beiden Mädchen abgrenzen. Bei denen schien es kein Problem gewesen zu sein, dass ihr Wunschgymnasium mit den Vorstellungen der Eltern übereinstimmt. Christina konnte ihren Leistungsabfall gemeinsam mit ihrer Mutter verändern, ohne das Netzwerk, welches Anna zur Verfügung stand.

Gerade in dieser Sequenz sind kaum gemeinsame Ergänzungen und Interaktionen erkennbar. Diese innerfamiliären Entscheidungsprozesse verlaufen im Detail individuell, was in der Diskussion durch weniger Sprecherwechsel oder Überlappungen zum Ausdruck kommt bzw. weniger ausführlich ausgesprochen wird. In der Gruppe „Gymikids“ und „Klassengang“ gestaltete sich der Verlauf ähnlich. Es wurde durch wenige Elaborationen die Interaktion mit den Eltern vorgestellt. Detailliert wurde darüber nicht diskutiert, weder in positiver noch in negativer Richtung. Die Gruppe „Coolgang“ handelte das Thema mit wenigen Propositionen und Elaborationen ab. In den anderen vier Gruppen bezogen die Kinder das Thema Eltern in unterschiedlichen Bezügen (z.B. Unterstützer, Entscheidungsträger) öfter ein. Allen Diskussionsgruppen gleich ist, dass die Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Eltern in der Regel auf Nachfrage der Gesprächsleiterin bearbeitet wurden.

Den Mädchen stehen sehr enge, meist familiäre Bezugspersonen zur Seite, die ihnen in schwierigen Situationen helfen. Als schwierige Situationen bewerten die Mädchen, die, in denen sie einen Leistungsabfall verzeichneten. Dadurch hätte ihr Ziel, nach der vierten Klasse, das Gymnasium zu besuchen, in Frage gestanden.



Um den Wechsel auf das Gymnasium zu erreichen, mussten die Mädchen aktiv an ihren Leistungen arbeiten, diese in kritischen Zeitabschnitten verbessern und sich mit ihren Eltern auseinandersetzen. Obgleich die Gesprächsleiterin generell nach „Eltern“ gefragt hat, differenzierten die Mädchen nach Elternteilen. Bei Christina und Anna war es eher die Mutter und bei Britta der Vater von denen sie berichten.

Für die Mädchen und ihren Eltern stand der Gymnasiumsbesuch nicht zur Diskussion. Daher unterstützten die Eltern ihre Kinder in jeglicher Hinsicht, dieses Ziel zu erreichen. Bezüglich der Gymnasiumwahl kann man in allen drei Familien von einem Verhandlungshaushalt sprechen. Die Mädchen konnten ihre Argumente für ihr Wunschgymnasium anbringen. Letztendlich haben alle drei das Gefühl, dass sie „selbst entscheiden“ konnten. Für die Mädchen ist es ein wichtiges Kriterium, dass sie gemäß ihren Neigungen das Gymnasium besuchen. Sie verbinden damit die Vorstellung, dass sie neben dem Unterricht im Freizeitangebot des Gymnasiums gefördert werden. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass die Leistungsschwankungen, die bis zur endgültigen Entscheidungsfindung aufgetreten sind, weiterhin existent sind. Trotz der zeitweisen Zweifel und Ängste ist für sie der Wechsel auf die Regelschule keine Option. Eher stand im Vordergrund, sich durch Übung anzustrengen, seine Leistungen mit Unterstützung der Eltern zu verbessern.

### **Freundschaften und Peergroup**

Eines ihrer häufigsten Themen war „Freundinnen“. In der Diskussion wurde dies in verschiedenen Zusammenhängen und mit Unterteilung in z.B. Schulfreundin, beste Freundin, Freundinnen aus dem Freizeitbereich erörtert.

Über die Diskussion was und welche Personen zur Entscheidungsfindung beigetragen haben, führt Christina ein, dass sie schon in der vorangegangenen Klasse sich mit dem Gymnasiumsbesuch auseinandergesetzt hat. Dies bestätigt Anna und begründet, dass ihre Freundin, die nun auf dem Gymnasium lernt, in welches sie wechseln wird, ihr aus eigener Erfahrung über den Schulalltag berichten konnte. Auch Christina kann auf Erfahrungen von älteren Freundinnen, die mit ihr gemeinsam Freizeitsport betreiben, zurückgreifen. An den Aussagen der Freundinnen orientierten sich die beiden Mädchen und ziehen diese für ihre Entscheidung hinzu.

285 Cw: Ich hab schon ich habe schon in der dritten Klasse angefangen mir ein Gymnasium  
 286 auszusuchen  
 287  
 288 Aw: Ich auch (.) und das ist mir auch leicht gefallen weil ich kenne da ja meine Freundin die heißt  
 289 I  
 290 Y: L Hmm  
 291  
 292 Aw: Lilo ich nenn sie aber Lolo und die hat mir da auch noch nen paar Tipps gegeben und da hab  
 293 ich mich fürs Groninger entschieden  
 294  
 295 Cw: Ich habe bei meinem Training da hab ich auch verschiedene Freundinnen die auch auf mein  
 296 Gymnasium gehen die haben mir von den Lehrern berichtet von verschiedenen und da habe  
 297 ich mich dann auch entschieden dass ich dahin gehe  
 298  
 299 Bw: Hmm  
  
 305 Bw: Meine also ich bin auch froh darüber dass meine Freundin Lene und manche aus meiner  
 306 Klasse aufs Groninger gehen weil sonst bin ich ganz alleine und und ich hab mir nicht nur  
 307 wegen den Freunden das Groninger ausgesucht weil ich °mag auch Kunst und so° (2)  
 308  
 309 Aw: Ja (4) Lotte will doch auch aufs Groninger oder  
 310  
 311 Bw: Ja

Britta bestätigt zunächst die Aussage von Christina und präzisiert dann diese Aussage auf ihre beste Freundin, die mit ihr auf dem Gymnasium lernen wird. Sie ist nicht nur darüber erfreut, sondern ebenfalls darüber, dass Klassenkameraden mit wechseln werden. Dadurch erweitert sie den Rahmen dahingehend, dass sie nicht nur Freundinnen benötigt, von denen sie Tipps und Aufklärung zur neuen Schule erhalten, sondern dass sie zugleich, auf Grund der langjährigen gemeinsamen Schulzeit, ihr Nähe und ein Gemeinschaftsgefühl geben. Anna kann dies nachempfinden, obwohl nicht ganz klar ist, ob sie sich vielleicht doch auf die Interessen von Britta bezieht, die sie am Ende benennt. Es scheint fast so, denn erst nach einer langen Pause orientiert sie sich an das Thema Freundinnen und stellt fest, dass noch eine gemeinsame Freundin aus dem Freizeitbereich, in das Gymnasium wechseln wird. Nach der Bestätigung durch Britta bleibt eine Weiterführung der Diskussion aus. Anna und Britta können auf gemeinsame Freundinnen innerhalb der Klasse aber auch im Freizeitbereich zurückgreifen. Christina und Anna haben ebenfalls Freundschaften, die über ihre aktuelle Klassenstufe hinausgehen. Dadurch fokussieren sie nicht nur auf ein Gemeinschaftsgefühl, sondern auf den Informationsgehalt, den sie von den älteren Freundinnen erhalten.

Schon im Mittelteil der Diskussion binden die Mädchen ältere Freundinnen mit Erfahrungsberichten über ihre zukünftige Schule ein. Auf die themenimmanente Nachfrage der Gesprächsleiterin, beginnt Anna ihre Proposition bezüglich ihrer Freundin, wird aber sofort von Christina unterbrochen, die im Allgemeinen von Erzählungen ihrer Freundinnen, die das Gymnasium besuchen, berichtet. Für sie stellt sich das Gesagte als interessant dar. Britta knüpft an dem Neuen und Zukünftigen an und differenziert detaillierter, was alles anders sein wird, insbesondere für sie persönlich. Gemeinsam mit Anna stellt sie heraus, dass sie „aufgeregt“ (Bw 428, Aw 430) sind und sie darüber ausdrücken, sich in derselben Situation zu befinden. Anna bestärkt dies durch ihr Lachen zu der ebenso lachend gesagten Aussage von Britta.

- 414 Y: Ihr wisst ne ganze Menge über eure zukünftige Schule 'ne  
415  
416 Bw: Ja  
417  
418 Aw: Hmm  
419  
420 Y: Und woher habt ihr das alles dieses Wissen?  
421  
422 Aw: Von meiner Freundin also  
423 I  
424 Cw: L Na und ich hatte das auch alles von meinen Freundinnen die gehen  
425 auch alle in diese Schule und deswegen kann mag ich die die erzählen mir auch immer was  
426 davon und das macht halt auch Spaß zuzuhören (2)  
427  
428 Bw: Hmm also ich bin schon (.) aufgeregt und ähm weil das Schulhaus ist viel größer und es  
429 I  
430 Aw: L Aufgeregt  
431  
432 Bw: gibt auch viel mehr Freizeit ähm Informationen und wo man so wie ähm (.) wie ich zum  
433 Beispiel geh jetzt zu Gitarre und kann man auch zum Schach mitmachen und das ist ganz  
434 schön groß und ich hoffe das ich nicht vergesse wo ich °überall hingehe und @die  
435 Klassenräume finde°@  
436  
437 Aw: @3@

Britta hat keine Freundin, von der sie praktische Unterstützung erhält, wohl aber eine ältere Schulkameradin. Dennoch zeigen sich Unterschiede zwischen Freundinnen und ältere Schü-

lerinnen. Freundinnen geben selbst gemachte Erfahrungen weiter, auf die die Mädchen vertrauen, die sie als unterstützend empfinden für ihren Entscheidungsprozess. Zusätzlich nehmen sie Angebote von bekannten, älteren Schülerinnen an, um ihre Ungewissheit, was auf dem Gymnasium auf sie zukommt, zu reduzieren. Davon wird distanzierter berichtet, dennoch scheint es für sie wichtig zu sein.

857 Y: Gab's bei euch noch andere Ereignisse oder Personen die euch da geholfen haben bei der  
 858 Schulentcheidung  
 859 I  
 860 Bw: L Ja also Janine die war bei uns hier im Groninger und hat uns auch rumgeführt  
 861 °rumgeführt°  
 862  
 863 Cw: Ähm ja  
 864 I  
 865 Y: L Das ist die Freundin  
 866  
 867 Bw: Nee nee die war bei uns mit uns zusammen als wir in der ersten Klasse waren war sie die  
 868 Zweite und jetzt ist sie in der Fünften und wir gehen mit ihr zusammen aufs Groninger  
 869 I I  
 870 Y: L Aha L aha  
 871  
 872 Cw: Ja ähm und ich habe eine Freundin Doreen die hat mir auch geholfen die war eh in der vierten  
 873 und ich in der dritten äh und da hat sie mir erzählt dass sie auf's Schagia geht und da wollt ich  
 874 auch mit aber dann hab ich erst mal gezweifelt und dann hab ich mich richtig entschieden  
 875 dass ich wirklich dahin gehe weil ich so gut darin bin

In eine Peergroup eingebunden zu sein, in der sich der Freundeskreis ändern wird, stellt die Mädchen nicht vor große Probleme. Den Wandel sehen sie als überwindbar. Den Optimismus ziehen sie allerdings aus verschiedenen Erfahrungsquellen.

Es wurde die Erfahrung gemacht, dass Freundschaften nicht ewig Bestand haben und immer wieder neue Freundschaftsbeziehungen aufgebaut werden können.

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit den Themen „Freundinnen und Schulwechsel“ (285 ff) entspannt Britta einen Gegenhorizont zu Anna und Christina, die über Erfahrungsberichte von älteren Freundinnen verfügen. Britta hingegen kann sich zwar mit Freundinnen über die zukünftige Schule austauschen, aber ihr stehen nur die Klassenkameraden aus der jetzigen Schule zur Verfügung, die bezüglich Gymnasiumerfahrungen keinen Wissensvorsprung besitzen. Daher ist ihr wichtig, dass neben der Freundin auch Klassenkameraden, mit denen sie

weniger gut befreundet ist, mit ihr gemeinsam auf das Gymnasium wechseln. Dieser kollektive Wechsel eines Teils der jetzigen Peergroup hilft ihr die Selektionssituation zu kompensieren und erleichtert ihr den Wechseln, da sie auf bekannte Personen mit demselben Schicksal zurückgreifen kann und nicht „ganz allein“ (Bw, 306) ist. Im weiteren Verlauf verdeutlicht Britta den für sie positiven Umstand, dass einige Klassenkameraden, die sie zum Teil namentlich benennt und dadurch eine unterschiedliche Wertung vornimmt, mit ihr auf das gleiche Gymnasium wechseln werden. Das Gemeinschaftsgefühl und die Stabilität eines bekannten Personenkreises geben ihr Vertrauen. Dahingehend bestehen Parallelen zur Gruppe „Gymnasien der Mädchen“.

Am Ende der Gruppendiskussion zeigt sich, dass ebenso Anna und Christina den Zusammenhalt der Freundinnen im neuen Klassenverband befürworten. Dabei intendieren sie auf die Hilfsbereitschaft von Freunden untereinander, was sich insbesondere bei der Erfüllung der Schulaufgaben als Vorteil erweist. Neben der Nutzung des gewachsenen Vertrauensverhältnisses, in dem eigene Schwächen zugegeben und nach Rat gefragt werden kann, ist gleichzeitig die Absicherung ihrer guten Leistungen möglich. Im Zusammenhang mit der Leistungserbringung wird die Freundin aus der höheren Klassenstufe wiederum als Informationsquelle genutzt, um im Freundeskreis der Gleichaltrigen selbst unterstützen zu können.

986 Aw: Und was ich auch gut finde also ich Britta und Lene wir kenn uns ja jetzt gut und dann können  
 987 wir ja auch mal wir sind ja alle zusammen in einer Klasse das hoff ich zu mindestens ähm  
 988 können wir dann können wir auch zusammen üben und das find ich gut weil wir uns gut  
 989 versteh'n und da können wir auch zusammen ähm denen kann ich vertrauen und da  
 990 kann man auch besseren Halt haben

991 I  
 992 Bw: L Also also was ich jetzt herausgefunden hab in der 1. als ich  
 993 in der zweiten Klasse war da da sind wir ja mit der zusammen mit der ersten gewesen und da  
 994 war so ne Anika die war dann auch meine beste Freundin aber dann als ich in der 3. und 4.  
 995 war hab ich nicht so oft mit ihr gespielt weil wir nicht zusammen in einer Klasse waren dann  
 996 hab ich mich mehr an Lene und Christina gehalten und dann diesmal und jetzt bin ich mit  
 997 Lene am besten befreundet

998  
 999 Cw: Na ja äh ich gehe auch mit meinen Freunden in eine Klasse und das find ich auch so besser  
 1000 weil dann kann man auch wie gesagt weil da kann man bei bei den Hausaufgaben besser  
 1001 geholfen werden wenn einer das nich so gut versteht und das find ich gut weil wenn man  
 1002 Freunde um sich hat wenn halt man in eine neue Klasse kommt

1003  
 1004 Aw: Und ähm mei- meine Freundin Lilo die wohnt ja gleich neben mir und wenn ich da mal ne

1005 Hausaufgabe nicht verstehe kann ich auch da klingeln weil sie hat ja bestimmt vorher auch  
1006 schon gehabt sie ist ja ne Klasse weiter und dann kann sie es mir erklären und wenn Lene  
1007 oder Britta es nicht weiß können sie mich ja anrufen und ähm dann kann ich's ihnen erklären  
1008  
1009 Bw: Hmm

Insbesondere Anna und Christina ergänzen ihre Aussage gegenseitig. Zunächst bei dem Wunsch, dass sie mit ihren jetzigen Freundinnen in eine gemeinsame Klasse des Gymnasiums kommen, um die Sicherheit zu haben mit Vertrauten und Bekannten den Neustart zu beginnen. Ebenso entfalten sie gemeinsam das Freundschaftskonzept bezüglich der unkomplizierten Unterstützung bei der Hausaufgabenerstellung. Britta, die zwar von Anna direkt benannt wurde, bestätigt deren Aussage nur und erweitert nicht. Möglicherweise ist ihr dies zu konkret, denn im nächsten Schuljahr wird sie (wegen des Auslandsaufenthaltes) nicht gemeinsam mit Anna lernen. Britta verweist auf den häufigen Wechsel der Freundschaften innerhalb der Grundschulzeit, die reflektiert und als zwangsläufige Tatsache eingeordnet werden, insbesondere dann, wenn die Freundinnen schon in der Grundschulzeit in verschiedenen Klassen aufgeteilt waren.

Einen wichtigen Bestandteil in der Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Gymnasiumbesuch stellen Freundinnen dar. Es wird deutlich, dass ältere Freundinnen einen wesentlichen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem Schulwechsel haben. Sie werden als Wegweiser betrachtet, die aus eigener Erfahrung genauer als die Eltern der Kinder erklären können, auf was sich die zukünftigen Gymnasiastinnen einstellen müssen. Die Informationen geben sich die Kinder in ihrer Sprache und kindlichen Gedankenwelt, so dass sie von Gleichaltrigen besser verstanden werden als in der Erklärung von Erwachsenen. Gleichzeitig können Annas und Christinas Eltern auf kein Erfahrungswissen diesbezüglich verweisen. In den Gruppen „Coolgang“ und „Pokeclub“ werden ebenso ältere Freunde als Informationsquelle benutzt, um etwas über das zukünftige Schulleben zu erfahren. In beiden Jungengruppen haben die älteren Freunde weniger Einfluss als in dieser Mädchengruppe.

Unterstützend zu den Informationen über die Facetten des zukünftigen Gymnasiums benötigen die Mädchen langjährige Freundinnen<sup>45</sup> aus der Grundschule, die mit auf das Gymnasi-

---

<sup>45</sup> Bei Britta und Anna handelt es sich um beste Freundinnen, obgleich Britta im ersten Jahr darauf verzichten muss, da sie im Ausland lernen wird.

um wechseln und unter anderem die Aufgabe der gegenseitigen Unterstützung bei der Sicherung ihrer Leistungen übernehmen sowie Nähe und Gemeinschaft sicherstellen.

Freundschaften dienen neben dem Schutz und der Sicherheit im neuen Umfeld gleichzeitig der Hilfe bei der Leistungserbringung. In der Hilfestellung, um sein Leistungsniveau zu erhalten oder zu verbessern, sehen die Gruppen „Pokeclub“ und „Einsiedler“ ebenso als Bestimmung von Freundschaften an.

Die kurze sozialräumliche Distanz zwischen den Freundinnen wird zwar als vorteilhaft angesehen, gleichzeitig, wie auch in der Gruppe „Coolgang“, nicht bearbeitet.

Ebenso marginal wird der Aufbau von neuen Freundschaftsbeziehungen behandelt. Außer einer Proposition von Anna, wird das Thema, wie in allen anderen Diskussionen ausgeschlossen. In dieser Diskussion wird ein völlig anderes Themengebiet aufgerufen.

804	Aw:	Na ja ich freu mich auch vielleicht lernt man dort ja doch ich denk mit großer Sicherheit lernt	
805		man da auch neue Freunde kennen	I
806	Bw:	I	L Aber
807		L Aber ich hab auch erfahren dass auf ´m Schagia dass ihr dort auf	
808		dem Stadion Sport macht	

Der Bezug auf einen zukünftigen Freundeskreis wird in allen Diskussionen mit der Hoffnung verbunden, neue Freunde zu finden und kennenzulernen. Daraus werden keine Handlungsoptionen abgeleitet oder sich gedanklich vorgestellt, wie es umgesetzt werden kann. Mit der Herstellung zukünftiger neuer Freundschaftsbeziehungen können sich die Mädchen und Jungen im Moment noch nicht auseinandersetzen. Für sie ist bedeutender, mit Freunden und Klassenkameraden auf die weiterführende Schule zu wechseln und auf ältere Schulkameraden, die sie in die zukünftige Schule einführen, vertrauen zu können.

In dieser Diskussion stellen die Freundinnen in der Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Gymnasiumsbesuch dar, dass ältere Freundinnen einen wesentlichen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem Schulwechsel haben. Sie werden als Wegweiser betrachtet, die aus eigener Erfahrung genauer als die Eltern der Kinder erklären können, auf was sich die zukünftigen Gymnasiastinnen einstellen müssen.

## Leistungen und Neigungen

Die Mädchen gehen während der Diskussion immer wieder auf ihre Leistungen bzw. Leistungsabfälle ein. Schon im ersten Viertel der Diskussion bestätigen die Mädchen die Frage der Gesprächsleiterin, ob sie selber entschieden haben auf das Gymnasium zu gehen. Christina stellt hierbei die Proposition auf, dass der Gymnasiumsbesuch, also auf ein bestimmtes Gymnasium, mit den erbrachten Leistungen zusammenhängt und formuliert dazu ein Negativbeispiel, welches auf sie selbst nicht zutrifft. Britta bestätigt dies, und Anna validiert es bezogen auf ihre eigene Person. Wobei sie es auf Neigungen erweitert und damit ihr ausgewähltes Gymnasium begründet. Worauf sich Christina ebenso über sich äußert und ihr Wunschgymnasium legitimiert. Diese Sequenz zeigt die Einheitlichkeit ihrer Einstellung des Gymnasiumsbesuches bezogen auf ihre Stärken und Interessen, die sich in entsprechenden Unterrichtsfächern bzw. im Leistungsniveau niederschlagen.

- 255 Y: Und habt ihr euch das selber entschieden dass ihr da hingehet auf's Gymnasium  
256 I I  
257 Aw: L Ja L Hmm  
258  
259 Bw: Ja ich ich wollte weil ich -  
260 I  
261 Cw: L Ja ich finde es hängt auch von der Leistung ab: wenn man zum Beispiel in Mathe nicht gut  
262 ist da kann man dann auch ähm nicht auf ein Gymnasium gehen das für Mathematik also (2)  
263 entsprechend ist  
264  
265 Bw: Stimmt  
266  
267 Aw: Ich bin gut in Kunst und deswegen geh ich aufs Groninger und ich wollte immer aufs  
268 Gymnasium gehen  
269  
270 Cw: Ich wollte auch immer aufs Gymnasium gehen aber daher dass ich in Mathe gut bin da habe  
271 ich mir dieses Gymnasium ausgesucht

Die hohe Priorität ihrer Interessen und Neigungen für die Wahl des Gymnasiums ist in zwei weiteren Gruppen erkennbar. Dabei handelt es sich um zwei Gruppen in der Stadt, in der mehrere Gymnasien zur Auswahl stehen. In allen drei Gruppen liegt die Präferenz der Mädchen und Jungen auf dem Gymnasiumsbesuch und ist eng verbunden mit dem Erhalt oder Verbesserung ihrer Leistungen auf Grund ihrer Talente und Interessen. Sie gehen von der



Vermutung aus, dass mit dieser Verknüpfung, das Lernen und das Verständnis des Unterrichtsstoffes leichtfallen und die Aussicht auf das Erreichen der Hochschulreife gegeben ist. Die Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ behandelt diesen Zusammenhang der verschiedenen Möglichkeiten detaillierter als diese Gruppe und die Jungengruppe „Coolgang“.

Im Unterschied zu den Jungengruppen „Coolgang“ und „Gymikids“ zweifeln die Mädchen an ihren entsprechenden Leistungen, die sie befähigen auf das Gymnasium zu wechseln. Trotz des gegenseitigen Zuspruchs, den Anforderungen gerecht werden zu können, bleiben die Skepsis und die Ungewissheit, wie sich zukünftig der Schulbesuch ändern wird, bestehen. Die Mädchen vertrauen auf ihre Fähigkeiten und Erfahrungen, sich in der Schule Wissen anzueignen. Dennoch fehlt ihnen die Vorstellung darüber, wie es konkret auf dem Gymnasium ablaufen wird. Sie schwanken zwischen Neugier, Zuversicht und Pessimismus, der sich insbesondere wegen der Leistungsanforderungen auf weniger freie Zeiten bezieht.

786     Aw:     Bist du auch gespannt  
787  
788     Bw:     Ja ich bin gespannt (.) ob ich denn nun wirklich gute Leistungen auf dem Gymnasium haben  
789             werde  
790  
791     Aw:     Denk ich schon  
792  
793     Bw:     Ja weil es ist ja alles anders dort außer dass man dort was lernt ist ja schon seit der @ersten  
794             Klasse so@  
795             I  
796     Cw/Aw:   L @2@  
797  
798     Aw:     Nicht mehr spielen *Mama*  
799  
800     Cw/Bw: @.@

In der rituellen Konklusion wird deutlich, dass die Mädchen diese Ansichten teilen und keine Vorstellung davon haben, wie es sich in der Praxis auswirken bzw. was sich speziell verändern wird. In der Gruppe „Coolgang“ stellt es sich anders dar. Die Jungen verbinden ihre Bildungs- und Freizeitinteressen miteinander. Dadurch machen sie keinen Unterschied zwischen den Anforderungen, die sie erbringen müssen und denen, die sie erbringen wollen. Sie konstruieren kein Dilemma zwischen Lern- und Freizeit. Sie sind neugierig und zuversichtlich.

Anna und Christina arbeiten in einem Dialog heraus, dass sie Vorerfahrungen mit dem Rückgang von Leistungen haben. Auf Nachfrage der Gesprächsleiterin, ob die Mädchen Zeiten hatten, in denen sie unsicher waren, es auf das Gymnasium zu schaffen, bejahten dies Anna und Britta einhellig und auch Christina mit Einschränkung. Anna ergänzte, dass es ihr in Mathematik so erging. Sie hat Schwierigkeiten das Wort „verschlechtern“ auszusprechen und Christina unterstützte sie dabei. Es fällt ihr nicht leicht, da sie unbedingt auf dem Gymnasium lernen wollte. Ebenso erging es Christina, daher kann sie sich gut in Anna hineinversetzen, dass es ihr unangenehm war, weniger gute Leistungen zu bekommen. Beide erhöhten ihre Anstrengungsbereitschaft, um sich zu verbessern, wobei Anna definierte, dass sie sich in ihrer Erholungszeit mit Mathematik beschäftigte. Sie und Christina freuten sich, als ihre Bemühungen belohnt wurden. Daran anschließend ergänzt Britta ihre ähnlichen Erfahrungen. Anna teilte Brittas Erfahrungen mit einer befriedigenden Leistung in Mathematik. Anders als bei Anna und Christina, unterstützte der Vater von Britta sie dabei wieder bessere Noten zu erhalten. Allen gleich ist, dass sie nicht genau definieren können, wodurch sich die Leistungen verbesserten.

580 Y: Ja ihr wie habt das ja auch gesagt bei dir auch oder gab's da irgendwann mal 'ne Phase wo ihr  
581 gezweifelt habt dass ihr auf's Gymnasium geht  
582  
583 Aw: Ja  
584  
585 Bw: Ja  
586  
587 Cw: Naja ich  
588 I  
589 Aw: L Ja auf einmal hab ich mich in Mathe total verschlecht- äh wie heißt das  
590  
591 Cw: Verschlechtert  
592  
593 Aw: Genau  
594  
595 Cw: Verschlechtert  
596  
597 Aw: Ja genau und da ähm  
598 I  
599 Y: L Wann war das ungefähr vierte Klasse dritte  
600  
601 Aw: Dritte Klasse das Ende hin zu gehend und da hab schon überlegt ob ich doch noch auf's

602 I  
603 Y: L Hmm  
604  
605 Aw: Gymnasium gehe aber dann hab ich sogar abends im Bett heimlich Mathe gelesen ähm mein  
606 Mathebuch unter die Decke gezerrt mit der Taschenlampe gelesen und dann ging's auf einmal  
607 wieder bergauf und da war's (°wieder fest°)  
608 |  
609 Cw: L Ja also einmal hab ich auch dran gezweifelt das war aber schon in der  
610 vierten Klasse da habe ich mal so 'nen kleinen Hänger gehabt da war ich in Mathe so 'nen  
611 bisschen schlechter und dann bin ich sind meine Leistungen gesunken und dann auf einmal  
612 sind sie wieder hochgestiegen na da haben wir so 'nen Rechenmeister gemacht und da stand  
613 drunter „na also“  
614  
615 Aw: @Hmm@  
616  
617 Cw: Ja  
618  
619 Bw: Also ich war im letzten Halbjahr war meine schlechteste Note in Mathe also im Endzeugnis  
620 vom letzten Halbjahr da hab ich ne 3 gekriegt das war meine schlechteste Zeugnisnote und  
621 ( ) und da und da hab ich mit Papa mal angefangen mal solche Sodoku  
622 |  
623 Aw: L Ich auch im selben Fach  
624  
625 Bw: im TLZ-Rätsel zu machen und das hat mich irgendwie verbessert

Britta, die an dieser Stelle schon auf die Hilfe von ihrem Vater verwies, war nicht die einzige, die von ihren Eltern zur Verbesserung der Leistungen motiviert wurde. Am Ende der Diskussion (Bw, 976 – 978, in Eltern-Kind-Interaktion) hebt sie die Hilfe ihrer Mutter bei der Hausaufgabenbewältigung hervor, die auf eine sehr konkrete und unterrichtsbezogene Unterstützung zielte. Anders sah dies bei Anna aus. Annas Mutter half indirekt durch Anreizsetzung und Lob: „[...] und dann als ich's dann wieder geschafft habe sind wir zusammen in den Freizeitpark gefahren (948/949, in Eltern-Kind-Interaktion).

Es dokumentiert sich, dass die Eltern der Mädchen ein hohes Interesse daran haben und in unterschiedlicher Weise darin investieren, dass ihre Kinder die erforderlichen Leistungen für das Gymnasium erreichen.

In dieser Gruppe zeigt sich das Zusammenwirken von Kindern und ihren Eltern deutlich, da zwei Mädchen durch ihren Leistungsabfall im Übertritt auf das Gymnasium gefährdeter waren als alle anderen zukünftigen Gymnasiasten.

Für Anna gab es nicht nur einen Zeitpunkt, an dem sie zweifelte, den Übertritt zu schaffen. Sie konnte erst mit einer Schullaufbahnempfehlung, die die Klassenkonferenz ausspricht, auf das Gymnasium wechseln. Das bedeutet, dass ihre Halbjahresnoten in Klasse 4 in den Grundfächern nicht ausreichten und mindestens in einem Fach befriedigend waren. Ihre Anschlussproposition beendet sie mit dem Verweis und direkter Ansprache an Britta, die daraufhin bestätigt, dass auch sie eine Schullaufbahnempfehlung ausgesprochen bekommen hat. Anscheinend ist ihr es nicht recht, denn sie bestätigt es leise und ohne weiteren Kommentar. Christina argumentiert in ihrer antithetischen Differenzierung, dass ihre Zensuren für den direkten Wechsel ausreichen und betont, dass sie gar keine andere Option, wie z.B. Regelschule, wählen würde. Bei den ausreichend guten Zensuren, wäre ein Wechsel auf das Gymnasium eindeutig. Anna versucht mit einem Beispiel das Gegenteil zu belegen, worauf sich Christina nicht einlässt, und sich dadurch von weniger Leistungsorientierung abgrenzt. Britta beendet den oppositionellen Dialog mit einer rituellen Konklusion und versucht damit Ruhe in die Diskussion zu bringen.

- 627 Aw: Ähm ja das war die zweite Phase wo ich gestottert habe ob ich wirklich jetzt gehen kann und  
 628 ähm dann haben sie mich doch noch mit einer Empfehlung und dich auch ge?  
 629  
 630 Bw: °Ja ich auch°  
 631  
 632 Cw: Ja also ich konnte auch ohne Empfehlung gehen aber das war auch fand ich auch gut weil  
 633 wenn man schon so gute Noten hat warum sollte man dann auf eine Regelschule gehen  
 634 warum sollte man das na ja ich weiß es auch nicht  
 635 I  
 636 Aw: L Kevin ist doch auch gut  
 637 I  
 638 Cw: L Kevin hat auch gute  
 639 Noten aber er ist dann nicht aufs Gymnasium gekommen er wollte nicht na ja das fand ich  
 640 auch besser weil wahrscheinlich wird er sich auf der Regelschule besser fühlen weil ähm na ja  
 641 wenn man nicht so gute Leistungen hat da sollte man lieber nicht hingehen  
 642  
 643 Aw: Na er hat doch gute Leistungen  
 644  
 645 Cw: Ja aber weißt du er wollte nicht **ja!**  
 646  
 647 Bw: °Hmm°

689	Aw:	Und äh wir haben auch ein Kompe- Kompetenzgespräch und da sind wir auch noch mal alles
690		durchgegangen also was wir noch verbessern könnten und so und da haben wir auch alle
691		I
692	Cw:	L Ja und
693		
694	Aw:	gefragt ähm (2) ja genau ob wir wirklich ähm aufs Gymnasium gehen wollen also wenn ja
695		dann ähm müssten wir mussten wir eine Woche warten da haben sich die Lehrer
696		untereinander besprochen und haben dann festgelegt ob es wirklich gut für ´n Gymnasium ist
697		das hat dann mit dem Notenspiegel und mit dem Benehmen und so weiter zu tun
698		
699	Cw:	Na ja
700		I
701	Y:	L Wie ging's dir da in der Zeit
702		
703	Aw:	Ja ich hab schon gestottert ob ich es wirklich nehme aber dann dann hab ich mich
704		entschieden dass ich´s mache

724	Bw:	L Also hmm ja mir ging's eigentlich gut also
725		I
726	Y:	L War nicht schlimm?
727		
728	Bw:	Nee ich wusste ja dass ich irgendwie eine Empfehlung bekommen werde
729		
730	Y:	Ach so das war euch klar und von daher
731		I
732	Bw:	L Ja
733		
734	Y:	War das schon nicht mehr soo spannend muss man sagen ja?
735		

736 Bw: Aber dieses Jahr hab ich mich in Mathe ja wie ich schon sagte viel verbessert da werde ich  
 737 bestimmt ´ne Eins oder ´ne Zwei im Zeug- im Zeugnis haben  
 738  
 739 Aw: Ähm ja genau ich also

Insbesondere Britta hat die positive Entscheidung der Lehrerschaft für den Gymnasiumbe-  
 such für sich als Motivation genutzt und ihre Zensuren verbessert. Anna bestätigt die Aussa-  
 ge von Britta, aber es geht nicht eindeutig daraus hervor, auf was sie sich bezieht.

Die Mädchen sind ausnahmslos froh darüber, dass sie es geschafft haben, sich für das Gym-  
 nasium zu qualifizieren und einen der begrenzten Plätze zu bekommen.

Auf Nachfrage der Gesprächsleiterin, ihre Situationen, in denen sie Zweifel hatten, zu schil-  
 dern, ergreift Christina zuerst das Wort und beschreibt gemeinsam mit Anna, wie sie sich  
 verhalten haben.

881 Cw: Also es war für mich ein Schock dass ich ähm irgendwie die Leistungen tiefer gingen und  
 882 dann wieder hoch und das war auch irgendwie komisch als die so tief gingen und ich habe  
 883 mich aber auch schon wohl gefühlt wenn die Leistungen besser wurden  
 884  
 885 Aw: Da hat man vor einer Arbeit immer ge- ähm gesessen bitte ´ne Eins oder ´ne Zwei bitte ´ne  
 886 Eins oder ´ne Zwei  
 887  
 888 Cw: Und ich hab immer meine Hände vor's Gesicht getan als die Zeugnisse verteilt wurden oder  
 889 als ne Arbeit ausgeben wurde und da hab ich immer gehofft bitte bitte ganz viele Einsen oder  
 890 @Zweien@  
 891  
 892 Y: °Und du noch°  
 893  
 894 Bw: Na ja ich also hab mich nicht also ich hab nicht so viel gezweifelt aber (.) teilweise schon  
 895 gezweifelt I  
 896 I  
 897 Y: L Hmm  
 898  
 899 Bw: ich wollte einfach nicht auf die Regelschule weil ´s auch langweilig vielleicht langweilig wäre  
 900 wenn ich eine von den Besten aus der Klasse wäre °das wär nicht so schön°  
 901  
 902 Aw: Und ich hab mich dann auch also eigentlich hab ich mich auch nicht viel gezweifelt aber schon  
 903 Muffensausen hatte ich schon dass es jetzt vielleicht doch ähm nicht geht oder und dass war  
 904 auch es war auch schlimm ähm wenn man jetzt kein Antrag auf die auf's Gymnasium kommt  
 905 da hatte ich doch ganz ganz schön Angst gehabt das ich da nicht auf's Gymnasium kann weil  
 906 die Plätze schon alle besetzt sind weil Groninger und Schagia sind sehr beliebte  
 907 I

Selbst Christina, die im Gegensatz zu Anna und Britta, ohne Empfehlung der Klassenkonferenz sich direkt auf dem Gymnasium anmelden konnte, war sich zu bestimmten Zeitpunkten nicht sicher, dass die Leistungen ausreichen würden. Die Mädchen sind sich der eigenen Stärken und des eigenen Leistungsvermögens nicht gewiss und verhalten sich dementsprechend, wenn Leistungskontrollen und Benotungen ausgegeben werden. Selbst, wenn sie in diesem Moment nichts mehr ändern können, da sie die Leistungen schon zu einem früheren Zeitpunkt erbracht haben. Diese Tatsache ist ihnen nicht zugänglich und sie stellen sich eher passiv dar, abhängig von den Entscheidungen der Erwachsenen. Das Vertrauen in ihre Person und Leistungen schwankt und vermindert sich, wenn die Leistungen nicht ihren Erwartungen entsprechen.

Britta hingegen, die auf Grund ihrer Zensuren berechtigte Zweifel hätte haben können, auf das Gymnasium wechseln zu können, bestätigte, dass ihr dies wenig ausmacht. Im Nachsatz räumte sie zwar ein, dass es sie dennoch beschäftigt. Möglicherweise, um im Kontext der anderen beiden Mädchen zu bleiben und sich nicht als Außenseiter darstellen zu müssen, zum einen zu den Mädchen innerhalb der Diskussion, zum anderen in Bezug auf die Regelschule. Sie befürchtet, dass sie auf der Regelschule unterfordert wäre. Daher steht für sie im Mittelpunkt, auf dem Gymnasium angenommen zu werden.

Insgesamt trauen die Eltern, die kaum das Abitur abgelegt haben, aber sich in ihren Berufen qualifizierten und eine gehobene Stellung innehaben, ihren Kindern das Erreichen des gymnasialen Abschlusses zu. Gleichzeitig zeigen sich die Mädchen ehrgeizig und zuversichtlich. Leistungsschwankungen nehmen sie als Herausforderung an und lösen das Problem. Andererseits versetzen schwankende Zensuren die Mädchen immer wieder in Situationen, in denen sie nicht überzeugt waren, das Gymnasium besuchen zu können. Dieser Zusammenhang kann nur erfasst werden, wenn die Mädchen das Wissen über die Wechselbedingungen besitzen. Das scheint der Fall zu sein, ansonsten würden Zensuren in der Tendenz zur Drei nicht als schlecht bewertet werden müssen.

An ihrem kurzfristigen Ziel, dem Gymnasiumsbesuch, halten sie beständig fest. Sie gehen im Gegensatz zu anderen Gruppen (z.B. Coolgang, Appalusa) nicht darauf ein, wozu ihnen die Hochschulreife nutzt bzw. was sie dadurch erreichen wollen in der längerfristigen Zukunft.

#### 10.1.4 Fallanalyse „Gymnasien der Mädchen“

##### Gruppenkonstellation

An der Diskussion nahmen fünf Mädchen (Amelie, Beate, Clara, Doris, Evi) teil. Jedes der Mädchen wird auf einem Gymnasium lernen. Beate wechselt auf ein Spezialgymnasium und Amelie wird auf einem musisch orientierten Gymnasium lernen. Die drei anderen Mädchen sind auf einem naturwissenschaftlich ausgerichteten Gymnasium angemeldet. Die Familien der Mädchen leben am Stadtrand einer Stadt, in der es neben verschiedenen Gymnasien mehrere Regelschulen gibt.

Der Bildungsstatus der Eltern, insbesondere der der Väter, sowie die sozioökonomischen Verhältnisse liegen auf einem hohen Niveau. Vier der Väter haben ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abgeschlossen, studiert und besetzen eine leitende Position im Berufsleben. Zwei der Mütter der Mädchen studierten und die anderen legten die mittlere Reife ab. Alle Mütter stehen in einem Beschäftigungsverhältnis.

Die Gruppendiskussion ist sehr selbstläufig mit vielen Sprecherinnenwechseln. Dennoch erscheint Beate dominant. Durch ihren Wechsel auf ein exklusives Gymnasium in eine andere Stadt, hat sie eine individuelle Geschichte zu erzählen, an der die anderen Mädchen interessiert sind und Beate auffordern, davon zu berichten. Zudem ist sie es, die immer wieder Themen einbringt bzw. Amelie direkt anspricht, um sie in das Gespräch einzubeziehen, da sich Amelie gegenüber den anderen zurückhielt.

389 Bw: Amelie sag doch auch mal was

In keiner anderen Diskussion sind die Kinder ausgesprochen interessiert an den Themen von einer Person geblieben. Trotz der anfänglichen hohen Aufmerksamkeit an Beates Ausführungen gelang es der Gruppe in der fast einstündigen Diskussion, verschiedene Themen zu bearbeiten. Insgesamt ist deutlich, dass sich die Mädchen zum größten Teil aufeinander beziehen. Sie beschreiben Situationen und verdeutlichen diese an Beispielen. Es treten kaum oppositionelle Aussagen auf. Vielfach wird das Gespräch mit Bestätigungen und eher wohlwollendem Bezug auf die vorherige Aussage fortgeführt. Ebenso lassen sie einander ausreden, Überlappungen gibt es kaum, es sei denn, die Mädchen geben eine Bestätigung oder eine Bekräftigung der gemachten Aussage. Die Diskussion wird von den beteiligten Mädchen



selbst aufrechterhalten, indem die Themen von den Mädchen, in der Regel von Beate, selbst initiiert werden. Die Gesprächsleiterin stellt kaum Fragen.

Beate bringt sich oft selbst in das Gespräch ein, insbesondere, wenn die anderen inhaltlich keine Aussagen machen und/oder noch überlegen, was sie antworten können. Das ist schon bei der Namensfindung ersichtlich. Evi beginnt zwar, aber kann keinen Namen benennen. Sie kann der Aufforderung von Clara, einen Namen zu empfehlen nicht sofort nachkommen. Beate bietet der Mädchengruppe einen Vorschlag an, der ohne Widerrede angenommen wird, obgleich Beate zwar ihre Idee begründet, aber gleichzeitig immer noch Pausen macht, um den beiden anderen Mädchen die Möglichkeit zum Reden zu geben.

Die Diskussion wird an mehreren Sequenzen lebhaft durch die Beteiligung (fast) aller Mädchen. Die Regelschülergruppe „Einsiedler“ verhandelt ihre Themen noch leidenschaftlicher. Beide Gruppen sind Teil derselben vierten Klasse. Die Mädchen zeichnen ein homogenes Gruppenbild, aus dem Beate hinsichtlich Themeneinbringung und Redezeit hervortritt.

### **Eingangspassage**

Die Eingangspassage verläuft in dieser Gruppe atypisch zu allen anderen, da sich die Mädchen zunächst auf die Beschreibungen und Darstellungen von Beate beziehen.

Es folgt ein Monolog von Beate, in dem sie viele Themen hintereinander aufmacht, die zunächst gar nicht oder an wenigen Stellen von allen bzw. vorrangig von Clara erstaunt zur Kenntnis genommen werden. Aus der Beschreibung von Beate ist zu entnehmen, dass sie auf ein besonderes Gymnasium geht, welches mit einem „schwierig[en]“ „Aufnahmetest“ (84), verbunden ist. Sie freut sich auf materielle Ausstattung wie die „neusten Computer“ (93), auf die kleine Klassenstärke im Verhältnis zur jetzigen Klassenstärke und dass die Schulhöfe der Klassen 5 bis 7 getrennt von den älteren Schülern sind. Sie führt aus, dass es mehrere Gebäude und die darin befindlichen Etagen mit dreistelligen Zahlen belegt sind, was insbesondere immer wieder Clara zum Staunen bringt. Zudem interessiert sich Clara für die zukünftige Schule von Beate und stellt Zwischenfragen, z.B. zur Klassenstärke. Beate kann diese nicht genau beziffern, sondern stellt zunächst klar, dass es „nicht so viel wie bei uns“ (134) sind, was die Gruppe mit einem einstimmigen Lachen quittiert. Somit stellen sie eine Verbindung untereinander her, in der sie sich bewusst sind, dass das zukünftige Gymnasium von Beate mit ihren Gymnasiumtypen nicht zu vergleichen ist. Beate selbst stellt dies durch die ange-

sprochenen Beispiele dar. Doris pflichtet ihr bei und betont, dass es sich um ein „Begabten-Gymnasium“ (143) handle und nur wenige diese Anforderungen erfüllen, was Beate bestätigt. Es ist ein Konsens darüber hergestellt, dass Beate gegenüber den anderen Mädchen schulisch herausragt, was sich in der speziellen weiterführenden Schule niederschlägt. Beate erhebt Argumente für die Wahl und differenziert sie in ihren Beschreibungen aus. Die Abweichung wird von den anderen mitgetragen, und mündet in einer Zwischenkonklusion von Clara „[...] ja es nützt ja auch nicht **wenn du alles kannst** [...]“ (176, 177), die alle anderen bestätigen. Amelie stimmt dem zu und vergleicht es mit dem gegenwärtigen Stand: „Ja weil man lernt viel mehr es viel bildender und da ist ja wenn du aufs Schagia gehst das gleiche als hier in der Klasse“ (190, 191). Es dokumentiert sich die abweichende Schulwahl von Beate gegenüber ihren Klassenkameradinnen, die ihre Wahl befürworten und würdigen.

- 132 Cw: Und wie viele sind in deiner Klasse  
133
- 134 Bw: Also in der Schule da sind immer nur wenige also jetzt nicht so viele wie bei uns weil das wär  
135
- 136 Me: L @.@  
137
- 138 Bw: ja weil in dem Camargue da sind extra weniger Kinder in den Klassen damit die Lehrer sich  
139 besser um die Kinder kümmern können und halt besser die Kinder dran nehmen können und  
140 so da werden die natürlich dann auch mehr gefördert und deswegen sind in einer Klasse so  
141 maximal 22 Kinder (.) so das da dann schon viel für so ´ne Klasse  
142
- 143 Dw: Es gehen ja auch nicht so viel drauf weil das ist ja schon ´n Begabten-Gymnasium und so  
144 sehr viele sind ja nicht so begabt  
145
- 146 Bw: L Ja  
147 Ja  
148
- 149 Cw: Und sehr viel gehen ja jetzt auch nicht so gern auf ein Internat also wie du jetzt  
150
- 151 Bw: Ja Camargue-Gymnasium ist auch Internat also man könnte dort auch ins Internat gehen aber  
152 ich fahr wenn ich von hier normalen Stadtverkehr hab fahr ich bis auf´s Schagia vielleicht 20  
153 Minuten mit den ganzen Ampeln und so und bis nach Jüte (.) in die Innenstadt fahre ich auch  
154 20 Minuten also macht das eigentlich fast gar nichts weil da fahre ich ja Landstraße da sind  
155 keine Ampeln und hier halt mit den normalen Ampeln da fahre ich halt auch 15 bis 20 Minuten  
156 und dorthin fahre ich halt 20 bis 25 das ist dann nicht so n großer Unterschied mein Papa  
157 arbeitet ja in Jüte fährt halt nachdem er mich zur Schule gefahren hat gleich auf Arbeit  
158
- 159 Cw: Na ich merk das ja auch bei meinem Bruder der ist ja in Exmor auch auf dem Internat und da

160 ist er dann auch nur immer nur am Wochenende da und das ist für meine Eltern auch nicht so  
161 schön weil (.) ( )  
162  
163 Bw: L Ja und ich wollte auch selber nicht aufs Internat weil erst ich hab halt ganz  
164 lange überlegt gehe ich nun aufs Camargue oder nicht oder doch oder nicht weil na ja Frauke  
165 die wär mit also die ist ja mit meine beste Freundin und so mir der wär ich dann in eine Klasse  
166 gekommen und mit Anke mit vielen die ich kenne auf dem Schagia und ähm na ja und dort  
167 kenn kannte kenn ich halt gar keinen und hier kenne ich halt ´n paar und da hab ich dann halt  
168 überlegt ob ich halt auf´s Schagia oder auf dem Camargue die eine Sache ist hier habe ich  
169 auf dem Schagia mehr Freunde aber auf dem Camargue lerne ich natürlich mehr und da  
170 macht mir der Unterricht bestimmt auch mehr Spaß und (.) da habe ich mich doch fürs  
171 Camargue entschieden weil Frauke kann ich ja trotzdem noch sehen durch´s Turnen und ich  
172 denk mal dass Frauke nicht mit Turnen aufhört und ich auch nicht und deswegen hab ich dann  
173 gesagt das Camargue ist okey  
174  
175 Cw: Ich denke auch besser dass es für dich besser ist wenn du ins Camargue gehst weil bei uns  
176 im Unterricht ist es ja jetzt nicht mehr so spannend für dich weil du ja es nützt ja auch  
177  
178 Bw: L Ja das bringt mir auch nichts  
179  
180 Cw: nichts **wenn du alles kannst** und du nur da sitzt und dich mal meldest und dann immer alles  
181 machst  
182  
183 Bw: Ja oder auf´m dis- was bringt mir das wenn ich auf im Schagia sitze Unterricht mache und  
184 ähm hier alles Einsen schreib das bringt mir dann auch nichts da schreib ich lieber auf dem  
185 Camargue mal auf dem Zeugnis ´ne Drei das hat mir dann schon mehr gebracht als wenn ich  
186 auf dem Schagia nur Einsen schreibe  
187  
188 Aw: L Ja  
189  
190 Aw: Ja weil man lernt viel mehr es ist viel bildender und da ist ja wenn du aufs Schagia gehst das  
191 ist das gleiche als wie hier in der Klasse I  
192 I  
193 Bw: L Ja  
194 Bw: Meine Eltern haben auch gesagt man kann auch von der also in der 7. Klasse noch mal  
195 wechseln und in er 8. Klasse aber das ist eben doof weil wenn ich von der Schagia aufs  
196 Camargue wechsele in der 7. Klasse da sind die auf dem Camargue mit dem Lernstoff schon  
197 viel weiter als auf dem Schagia und da müsste ich müsste ich vielleicht ein Schuljahr  
198 wiederholen und das ist ja auch blöd  
199  
200 Cw: Ja (wenn de )  
201  
202 Bw: L Und da haben meine Eltern gesagt *entweder gleich oder dann lieber gar nicht* und  
203 da habe ich gesagt *na ja dann eben gleich*

Im Zusammenhang mit dem außergewöhnlichen Gymnasium stellt Clara eine Verbindung zum Internatsbesuch her, was sie aus den Erfahrungen mit ihrem Bruder kennt. Für Beate steht diese Option nicht im Vordergrund, da der Schulweg und die sozialräumlichen Rahmenbedingungen in die Überlegungen zum Übertritt in das spezielle Gymnasium eruiert und für umsetzbar eingeschätzt worden sind. Nach der Konklusion von Beate (202) wurde die Diskussion durch Sprechwechsel lebendiger. Die Mädchen sprechen selbst neue Themen an. Es entsteht eine abwechslungsreiche Gesprächspassage, die als Fokussierungsmetapher<sup>46</sup>, in der es über Aussagen zu Zusammenhängen zwischen Vorlieben der Mädchen und Jungen und der inhaltlich fachlichen Ausrichtung der Gymnasien geht, angesehen werden kann.

### **Eltern-Kind-Interaktion**

Die Mädchen erzählen keine längeren Passagen, ob und wie sie mit ihren Eltern das Thema Schulwahl angegangen sind, ausgenommen Beate. Die dichte Einbindung ihrer Eltern hängt mit den potentiell höheren Möglichkeiten, ein für ihre Tochter entsprechendes Gymnasium zu finden, zusammen und den damit verbundenen Vorgesprächen mit anderen Institutionen, Abläufen der Auswahl, Überprüfung der Gegebenheiten und der Anmeldung. Das beschreibt Beate in der Eingangspassage an verschiedenen Stellen. Daraus ergaben sich zwangsläufig Gesprächspotentiale (Leistung, Freunde, Schulweg), die Beate mit ihren Eltern diskutierte. Sie selbst sagt: „Ja aber bei mir ham’s auch meine Eltern ´n bisschen beeinflusst [...]“ und spezifiziert dies weiter „[...] die haben dann sich bei so’ner Frau erkundigt weil es wurde ja nun festgestellt dass ich hochbegabt bin [...]“ (550-552). Insgesamt schätzt Beate ein, dass ihre Eltern den Umstand der Hochbegabung beachteten und sich für ihre Tochter einsetzten, dass sie eine dementsprechende Schule besuchen kann, dennoch konnte sie sich nach ihrem Empfinden frei entscheiden, da die Themen mit ihr verhandelt wurden.

Ohne die Möglichkeit des Spezialgymnasiums hätte Beate womöglich wenige Auseinandersetzungen mit den Eltern. In Beates Familie bestand Konkordanz bis zu dem Zeitpunkt, an dem das Gymnasium für begabte Kinder vorgestellt wurde. Daher war es sinnvoll und notwendig mit Beate neu zu verhandelt.

---

<sup>46</sup> Wird unter Freundschafts- und Peergroupbeziehungen dargestellt

74 Bw: Okey Beate also für mich war's eher recht schwierig weil ich sollte ja erst auf's Schagia gehen  
75 aber also meine Eltern haben auch gesagt Schagia ist gut und Frau Hach hat auch gesagt  
76 Schagia ist okey aber ähm ja dann war halt meine Mama bei Frau Mach und hat mit der  
77 gesprochen und die also Frau Mach ist die Frau die dann gesagt hat dass ich mich auf dem  
78 Gymnasium dann auch wieder nur langweilen werde und da hat se dann gesagt 'n Internat  
79 wär'ne Möglichkeit aber auf's Internat wollte ja ich nicht weil hier sind meine Freunde und hier  
80 sind meine Eltern mein Bruder und mein Zuhause und da wollt ich nicht aufs Internat und da  
81 haben hat die Frau Mach noch gesagt ähm auf dem Camargue-Gymnasium wär's auch noch  
82 gut das war ja auch Mathematik und Naturwissenschaft also das was ich wollte und dann (.)  
83 hab ich hab ich gesagt ähm *ich guck mir das mal an* und dann musste ich ja den  
84 Aufnahmetest noch schreiben oh der war so schwierig da musst ich den Aufbau eines  
85 Bohnensamens machen und irgendwas mit Vögeln in Biologie und Mathematik das war nicht  
86  
87 Me: L şohş  
88  
89 so schwer und allgemeiner Fähigkeitstest da musste man so Muster hatte man da und die  
90 musste man da durchstreichen beispielsweise irgendeins was halt falsch ist und das war ganz  
91 schön schwierig aber ich hab's bestanden und dann bin ich halt aufgenommen worden (2) ja

Es scheint Einigkeit zwischen Eltern und Kindern darüber zu bestehen, dass die Mädchen auf ein Gymnasium gehen. Die Eltern werden im Zusammenhang mit Gesprächen über die Schulwahlentscheidung nur dann erwähnt, wenn sie sich trotz anderer Meinung der Klassenleiterin, für einen Wechsel ab der 5. Klasse für das Gymnasium aussprachen. Clara und Doris hatten Bedenken wegen ihrer Leistungen, folgten aber dem Entschluss ihrer Eltern. Es ist zu erkennen, dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern die Beweggründe dargestellt haben und die Kinder diese nachvollziehen und akzeptieren konnten. Zu mindestens Doris nimmt es anerkennend an.

425 Cw: Also ich bin die Clara und ich fand es auch schwierig ich hatte vor jeder Arbeit jetzt mehr  
426 mehr dolle Angst weil es kam da ja dann schon auf die Zensuren drauf an und da war ja da noch so  
427 'nen Elternabend wo die das eben besprochen haben meine Mama mit den Lehrern und Frau  
428 Frau Hach hat gesagt ich soll noch 1 Jahr auf die Regelschule gehen und ähm und dann  
429 auf die auf's Gymnasium aber mein Eltern fanden das dann wieder nicht so gut weil ich mich  
430 I  
431 Bw: L auf's Gymnasium  
432  
433 Cw: ja wieder in eine Klasse eingewöhnen muss weil ich ja 1 Jahr in der Regelschule gewesen bin  
434 und da muss ich mich dann wieder verabschieden und auch dass ich da 'n bisschen zu gut  
435 bin aber das glaub ich eher auch nicht aber ich fand es auch sehr anstrengend mit den  
436 Arbeiten jetzt auch ganz viel

467 Dw: Ja bei mir war's so ähm ich sollte erst mal auf die Regel gehen wegen meinem Deutsch und 1.  
 468 Jahr bleiben aber meine Eltern meinten ich soll gleich aufs Gymnasium gehen und dass ich da  
 469 halt noch 'n bisschen üben soll und dann soll das schon klappen also bei mir war's auch klar  
 470 das ich aufs Schagia geh weil Deutsch und Musik mag ich nicht so und ja deswegen ähm war  
 471 das schon ziemlich klar dass ich in die Schagia komme ich freu mich auch auf meine Klasse  
 472 ich kenn über die Hälfte sind auch viele aus meine ehemaligen drin ja die aus der 5c die sind  
 473 arm dran da sind nur 2, 3 aus unsrer Schule (.) ja aber bin ganz glücklich  
 474  
 475 Bw: °Hm°

Obgleich sich zum Teil die Eltern der Mädchen gegen die Einschätzung und Empfehlung der Klassenleiterin für den Gymnasiumsbesuch ihrer Tochter entschieden, berichten die Mädchen von ambitionierten Eltern, die ihre Kinder sehr gern auf dem Gymnasium lernen lassen wollen. Sie sprechen zwar von Eltern in der Mehrzahl, können aber nur ein Beispiel für einen anderen innerfamiliären Umgang mit ungenügenden Zensuren anbringen. In ihrem Beispiel zeigt ihre Mitschülerin Angst, für ihre Leistung von den Eltern nicht wertgeschätzt zu werden. Aus eigener Erfahrung beschreiben die Mädchen kein Szenario, das ähnlich oder genau so ist, schließen allerdings nicht explizit aus, dass ihnen dies nicht widerfahren ist. Ihre Pause von sieben Sekunden, die ungewöhnlich in der gesamten Diskussion ist und mit einem kurzen Lachen von einigen abgeschlossen wird, deutet auf eine Ratlosigkeit hin, wie sie einschätzen sollten.

1118 Cw: auch genauso wie Frauke wenn se 'ne 4 geschrieben hat da kommt'se zu Hause und da  
 1119 kriegt'se Angst dass sie angenölt wird  
 1120  
 1121 Dw: Ja und Anke die wird obwohl ihre Mutter weiß das sie 'ne festgestellte Schwäche hat hat die  
 1122 trotzdem immer noch Schiss immer das zu zeigen weil sie sie weiß vielleicht dass es nicht  
 1123 dass sie Ärger kriegt  
 1124  
 1125 (7)  
 1126  
 1127 Me: @.@

Dieses Verhalten wirkt auf die Mädchen verunsichernd. Die Eltern geben den Kindern nicht direkt das Gefühl von Angst, eher bauen es die Kinder aus anderen Gründen auf, wie in anderen Passagen im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung noch zu sehen ist.

Im Grunde möchten die Mädchen nicht mit ihren Eltern über die Schulangelegenheiten sprechen. Gegen Ende der Diskussion bekennen vier Mädchen, dass sie zu diesen Themen und insbesondere zum Wechsel auf das Gymnasium offener mit Freunden reden können, da sie sich hier insgesamt problemloser verstehen, sich wenig erklären müssen und annehmen, dass alle ihre Freunde sich in ihre Situation hineinversetzen können, weil sie es selbst erleben. Der Elterngeneration wird dies abgesprochen und ein Zutrauen darauf, dass Eltern dies nachvollziehen können, wird in Frage gestellt.

- 1176 Cw: L Ich spreche immer gar nicht so  
 1177 gerne mit meinen Eltern über über die Schule irgendwie mach ich da gar nicht so gerne lieber  
 1178 mit jemanden andern aber  
 1179  
 1180 Ew: L Ich  
 1181 schon I  
 1182  
 1183 Dw: L  
 1184 °Ich auch nicht°  
 1185  
 1186 Aw: Weil die können das dann besser verstehen glaub ich weil du ja selber Übertritt machen musst  
 1187 °und daher-°  
 1188  
 1189 Dw: L Mit Freunden halt  
 1190  
 1191 Bw: Ja ich spreche eigentlich mehr über die Schule mit meinen Freunden mit meinen Freunden als  
 1192 mit meinen Eltern weil meine die Eltern die können das immer nicht verstehen die können  
 1193  
 1194 Dw: L Ja  
 1195  
 1196 Bw: nicht verstehen wie man sich fühlt die können das einfach nicht weil die andern die die  
 1197 müssen das ja selber durchmachen die verstehen das dann

Die gemeinsame Orientierung, dass nur unter Ihresgleichen ein Nachvollziehen der Situation möglich ist, zeigt sich im Gesprächsverlauf. Andererseits besitzen die Kinder ein Erfahrungswissen von ihren Eltern, um zu diesen Einschätzungen und Beispielnennungen kommen zu können.

- 1231 Bw: L Ähm das früher gab's das ja nicht und deswegen können  
 1232 sich die Eltern auch nicht in unsere Lage versetzen früher sind die bis zur 8. Klasse zusammen  
 1233 geblieben nur die ganz Guten die Politiker als Eltern hatten oder so die sind weitergekommen

1234  
1235 Cw: L Und das soll'n se auch so lassen  
1236 I  
1237 ?: L Oh ja  
1238 Bw: die andern sind einfach zusammen geblieben meine Mutti die hatte auch immer nur Einsen aber  
1239 trotzdem musste sie in der Klasse bleiben weil ihre Eltern normale weil und weil ihre Mutter Arzt  
1240 war und ihr Vater Apotheker und die andern hatten eben Politiker als Eltern und die konnten  
1241  
1242 ?: L ( )  
1243  
1244 Bw: eben weiter kommen die können sich einfach nicht in unsere Lage versetzen die Eltern weil  
1245 die das gar nicht kennen  
1246  
1247 Aw: Also bei mir  
1248  
1249 Cw: Ich find's aber besser wenn's bis zur 8. Klasse ist und da macht man eben die 11. äh nee nee  
1250 die 9. 10. 11. und 12. Klasse eben auseinander weil da kann man sich schon so  
1251  
1252 Bw: L auseinander  
1253  
1254 Cw: entscheiden was möchte ich denn machen und dann kann man weiß man ja richtig gut ich  
1255 möchte jetzt was mit Deutsch machen und der andere möchte was mit Mathe machen

Aus der Erfahrung ihrer Eltern und basierend auf ihren eigenen Wünschen plädieren Beate und Clara im Dialog dafür, die Entscheidung für das Abitur in höhere Klassenjahrgänge zu verschieben. Dadurch müsste man sich von seinen Freunden erst später trennen und gleichzeitig hätten sie einen konkreten Plan für ihre Ausbildung bzw. für ihr Leben. Sie haben die Idee, dass sie sich dadurch noch selbstbewusster nach ihren Neigungen, unabhängiger von ihren Eltern entscheiden könnten. Zudem schwingt die Hoffnung mit, dass die Angst vor weniger guten Noten nicht so groß ist, wie sie es erlebt haben. Diese Vorstellung gibt es in anderen Gruppen (z.B. „Appalusa“, „Coolgang“), und sie wird im Zusammenhang mit der Trennung von Freunden bzw. das Finden neuer Freunde sowie das verlängerte gemeinsame Lernen diskutiert. Den Einwand, dass die Entscheidung in der 4. Klasse getroffen werden muss und daher gemessen an der gesamten Schullaufbahn sehr früh ist, warf noch die Gruppe „Pokeclub“ auf. Die Jungen hatten das Gefühl, dass sie zu viel Verantwortung tragen müssten und zu diesem frühen Zeitpunkt sahen sie sich überfordert, eine zufriedenstellende Antwort zu finden. Es zeigt sich, dass sich die Mädchen über die Problematik des Schulübertritts mit ihren Eltern ausgetauscht haben und die Thematik weniger in der Entscheidung lag, ob



das Gymnasium besucht wird, sondern die Frage diskutiert wurde, welches Gymnasium ist das optimale. Letzteres stellen die Mädchen als pragmatisch dar, wegen ihrer Neigungen und Talente. Darüber hat sich ein Konsens innerhalb der Familien über längere Zeit entwickelt und wird zum jetzigen Zeitpunkt abgerufen.

Beate bringt gegen Ende der Diskussion die Gegenposition von Elternverhalten ein, die darauf zielt, dass Eltern unbedingt ihre Kinder auf das Gymnasium bringen wollen. Ihre negative Bewertung dazu wird sofort bestätigt und Clara und Doris identifizieren sich mit den Kindern, die es mit diesem Erwartungsdruck der Eltern nicht schaffen und scheitern. Deren Handlungsoption sehen sie in dem Erhalt guter Noten auf der Regelschule als schlechtere Leistungen auf dem Gymnasium. Sie orientieren sich an dem niedrigeren Abschluss, den dann aber mit den Noten, die sie im Moment gewöhnt sind, Einsen und Zweien, und mit der Option, das Abitur dann doch noch abzulegen. Die Problematik, dass die Mädchen es auch nicht sofort auf das Gymnasium schaffen, ist bei Doris und Clara im Elternhaus sicherlich besprochen worden, so dass sie sich gut vorstellen können, wie sich andere Kinder fühlen, wenn ihnen keine weiteren Optionen aufgezeigt werden. Idealerweise möchten die Mädchen die Hochschulreife erlangen, allerdings wären sie froh, wenn sie weiterhin sehr gute und gute Noten erhalten. Alles andere bedeutet für sie Stress, der sich in Angst vor dem Scheitern auf dem Gymnasium ausdrückt.

- 1269 Bw: Manche Eltern die sagen ja dann auch du musst's auf's Gymnasium schaffen du musst's aufs  
1270 Gymnasium schaffen obwohl ich das total dämlich finde (.) weil mache manche können das  
1271 auch nicht
- 1272 Cw: L Ja  
1273  
1274
- 1275 Dw: L Hmm  
1276
- 1277 Cw: L Geb  
1278 dir geb dir einfach Mühe und wenn's klappt dann klappt's eben  
1279
- 1280 Dw: Und wenn's nicht klappt dann gehste halt aufs Regel  
1281
- 1282 Bw: L Man hat sein Bestes gegeben aber-  
1283
- 1284 Cw: Regel ist doch auch nicht was Schlechtes  
1285
- 1286 Bw: Das ist doch besser guck mal stellt euch mal vor man schreibt auf'm Gymnasium Vieren und

1287 Fünfen aufm Zeugnis und da- dafür schreibt man auf der Regelschule Einsen und Zweien das  
 1288 ist doch besser da geh ich doch lieber auf die Regelschule das ist doch ganz klar  
 1289  
 1290 Cw: L Da macht man lieber'n guten  
 1291 Regel Realabschluss  
 1292  
 1293 Dw: Und dann kann man ja noch immer noch auf's Gymnasium das Abi das Abitur machen  
 1294  
 1295 Cw: L Ja immer noch aufs  
 1296 Gymnasium und das Abitur machen (vielleicht macht der) das Abitur vielleicht besser vielleicht  
 1297 war's ja auch für ihn besser

Für Beate, Amelie und Evi stand der Besuch eines Gymnasiums nicht in Frage, es wurde eher verhandelt, in welches Gymnasium, mit welchen Akzenten, gewechselt wird. Bei Clara und Doris hielten die Eltern am Gymnasiumsbesuch fest, selbst als die Zensuren weniger gut waren. Sie setzten sich mit ihren Kindern auseinander, suchten nach Lösungen, um die Zensuren zu verbessern, die einen Gymnasiumsbesuch aufgrund des Leistungsspiegels ermöglichen. Obwohl die Entscheidung für das Gymnasium für die Mädchen klar war, verbinden sie die Entscheidungsfindung mit Stress und Aufregung. Das macht sich an der Proposition von Beate klar, die keinen anderen zu Wort kommen lässt, obwohl es Clara und Doris mehrmals versuchen. Beate bringt ein, dass sehr viele Menschen das Thema aufgreifen und gute Ratschläge geben oder Vorschläge machen, auf welchem Gymnasium man gut lernen kann. Das überforderte sie und nervte sie gleichzeitig. Ihre Begründung konnte sie dann doch nicht mehr anbringen, da nun Clara im dritten Ansetzen zu Wort kam. Sie erweiterte die Aussage um ihre Erfahrungen, die leistungsabhängig waren und ihre Eltern selbst keine klare Haltung hatten, was Clara mit „unsicher“ (1330) interpretiert. Doris validiert dies, stellt es sehr plastisch dar mit den Worten: „hin- und hergeschleudert“ (1340), worin sie keinen Sinn sieht und Amelie ihr mit „furchtbar“ (1343) zustimmt.

1312 Bw: Also ich finde dass manche Leute die Entscheidung noch ganz schwer machen weil hm die  
 1313 sagen dann immer also auf dem Gymnasium ist es viel besser und so aber man fühlt sich  
 1314 I  
 1315 Cw: L Vielleicht ist's  
 1316  
 1317 Bw: dann immer so unter Druck gesetzt und von **allen Seiten** wird man bequatscht und von allen  
 1318  
 1319 Cw: L manchmal L manchmal

1320  
 1321 Bw von oben von untern von links von rechts von links sagt der eine *dieses ist besser das ist*  
 1322  
 1323 Dw: L ° getreten°  
 1324  
 1325 Bw: *besser geh dahin* das ist einfach für einen doof weil-  
 1326  
 1327 Dw: L °mach dies mach das°  
 1328  
 1329 Cw: L Manchmal sind auch die Eltern auch sehr  
 1330 unsicher also dann sagen sie geh doch lieber aufs Gymnasium und dann habe ich ´ne andere  
 1331 Zensur nee da kannst da kannst dann doch lieber auf die Regelschule gehen nee dann machen  
 1332 wir das doch und da immer hin und her und hin und her hin und her und dann und bis man dann  
 1333 endlich eine Entscheidung hat nach dem Zeugnis  
 1334  
 1335 Dw: L Und dann  
 1336 weißte  
 1337  
 1338 Aw: Ja das find ich-  
 1339  
 1340 Dw: L Da wirst du immer nur hin- und hergeschleudert zwischen deinen Entscheidungen  
 1341 das ist sinnlos  
 1342  
 1343 Aw: L Furchtbar

Das spiegelt sehr deutlich die Gefühlswelt der Kinder während der Zeit wider, in der die Entscheidung noch nicht endgültig ist, also bis zu den Halbjahreszeugnissen in der 4. Klasse. Bis dahin entsteht eine Zwischenzeit, die Eltern als auch Kinder belastet, die davon geprägt ist, zu schauen, dass die Zensuren erhalten werden, die zum Gymnasiumsbesuch benötigt werden. Selbst bei den Mädchen, bei denen es sicher erscheint, dass sie auf das Gymnasium gehen, stellt sich der Zeitraum als hoch beklemmend dar. Denn neben den Noten erweitert Beate die Belastung noch um Freunde, von denen man durch den Wechsel der Schule, getrennt wird. Sie stellt diesen Umstand hochemotional dar. Ihre Lösung hat sie in der Anschlussproposition schon dargelegt: „Die sollen das einfach mal uns überlassen wo wir hingehen möchten dann können wir doch einfach selber entscheiden [...]“ (1345). Dem stimmt Doris uneingeschränkt zu. Das ist interessant zur gesamten Diskussion, da sich die Mädchen kaum zu Elterngesprächen geäußert haben. Die Entscheidungshoheit scheint nach der Wahrnehmung der Mädchen bei den Eltern zu liegen. Aber genau Beate, die die Aushandlung mit ihren Eltern als einen Prozess begriff, in dem sie das Ergebnis maßgeblich mitent-

scheiden konnte, platziert diese Proposition. Das dokumentiert ihre Ambivalenz, ihrer jetzigen sozialen Gruppe weiter angehören zu wollen, sich aber gleichzeitig leistungsentsprechend weiterzuentwickeln. Sie spürt, dass beides zukünftig nicht funktionieren wird. Die hohe Entscheidungsfreiheit der Kinder, die sich in den Gymnasiastengruppen „Coolgang“ und „Trixi“ sowie in der Gruppe „Klassengang“ dokumentiert und was sie es als hohe Mitbestimmung empfanden, wird in der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ durch weitere Komponenten, wie z.B. Weiterlernen in der Peergroup oder Leistungserbringung, überlagert und beeinflusst. Unter anderen Vorzeichen trifft dies auch für die Gruppe „Pokeclub“ zu. In dieser Gruppe wiederum empfinden die Kinder es als unvertretbar, ihnen die Entscheidung zu überlassen.

Die Mädchen würden ein größeres Entscheidungsrecht auf institutioneller Ebene einsetzen und Änderungen umsetzen wollen, die das Ergebnis nach der verlängerten gemeinsamen Schulzeit zum Ziel hat. Das ist aus dem Erfahrungswissen der Eltern und der Klassenleiterin entwickelt worden.

Es ist nicht verwunderlich, dass die Mädchen die Umkehrung der Schulzeiten von „4 Jahre Gymnasium und 8 Jahre Grundschule“ (Dw, 1360) am Ende der Diskussion noch einmal vorschlagen. Auf Grund ihrer Verbundenheit im Klassenverband drängt der Wunsch sich ihnen immer wieder auf.

- 1345 Bw: Die sollen das einfach mal uns überlassen wo wir hingehen möchten dann können wir doch  
1346  
1347 Dw: L Genau  
1348  
1349 Bw: einfach selber entscheiden das ist doch nicht die Eltern gehen doch nicht aufs Gymnasium  
1350 müssen doch gar keinen Übertritt machen sondern wir die wissen doch gar nicht wie schwer das  
1351 für uns ist wenn ich mich jetzt da was weiß ich wie viele Jahre 8 Jahre von Frauke trennen muss  
1352 und ich 8 Jahre Frauke nicht sehe oder Kathi nicht sehe das ist für mich total bescheuert  
1353  
1354 Dw: L Wer weiß und wer weiß ob du sie  
1355 da noch kennst ja vielleicht erinnerst du dich nicht mehr an die  
1356  
1357 Bw: Ich find das so schwierig und ich fände-  
1358  
1359 Dw: Und ich finde auch völlig sinnlos dass sie das dann umgedreht machen 8 Jahre Gymnasium 4  
1360 Jahre Grundschule statt 4 Jahre Gymnasium und 8 Jahre Grundschule  
1361

1362 Bw: L 8 Jahre Grundschule @.@ das  
 1363 wär besser viel besser  
 1364  
 1365 Dw: Hmm (2) oder einfach 6 Grund und (2) 6 Gymnasium oder Regelschule  
 1366  
 1367 ?w: L @.@

Diese Gedanken entspannten Beate sehr, so dass sie und kein anderes Mädchen auf den erneuten Vorschlag von Doris, die Grundschulzeit und weiterführende Schulzeit hälftig zu teilen, eingeht. Diese Idee wurde nicht aufgegriffen. Insgesamt wurde das Thema schon mit einer kurzen Pause von Doris, dem ein Lachen von jemandem folgte, beendet.

### Freundschaften und Peergroup

Die Rolle der Peergroup und von Freundinnen wird in Kombination mit der Dauer der Grundschulzeit und der Aufteilung der Klassenkameraden auf die verschiedenen Schularten diskutiert. Nur zu Beginn der Diskussion stellt Beate in ihren Ausführungen ihren Konflikt um den Erhalt der Freundschaften, insbesondere um ihre beste Freundin, dar. Das gegeneinander Abwägen zwischen erweitertem Wissenszuwachs, den sie sich wünscht und der damit verbundenen Verabschiedung von jetzigen Freundinnen, da diese dann nicht auf dem gleichen Gymnasium wie Beate lernen können, beschäftigte sie.

167 Bw: kenn kannte kenn ich halt gar keinen und hier kenne ich halt ´n paar und da hab ich dann halt  
 168 überlegt ob ich auf's Schagia halt oder auf dem Camargue die eine Sache hier ist habe ich  
 169 auf dem Schagia mehr Freunde aber auf dem Camargue lerne ich natürlich mehr und da  
 170 macht mir der Unterricht bestimmt auch mehr Spaß und (.) da habe ich mich doch fürs  
 171 Camargue entschieden weil Frauke kann ich ja trotzdem noch sehen durch's Turnen und ich  
 172 denk mal dass Frauke nicht mit Turnen aufhört und ich auch nicht und deswegen hab ich dann  
 173 gesagt das Camargue ist okey

Die eigene Zufriedenheit in der Wissenserweiterung überwiegt bei der Entschlussfassung. Gleichzeitig entwirft sie für sich einen Plan, dass sie ihre Freundin in andern Bezügen (Freizeit) sehen kann. Das machte es leichter für sie, der Weisung ihrer Eltern zu folgen und sich für eine höhere Leistungsbereitschaft und dem Gewinn an Wissen zu entscheiden.

202 Bw: L Und da haben meine Eltern gesagt *entweder gleich oder dann lieber gar nicht* und da  
 203 habe ich gesagt na ja dann eben gleich  
 204  
 205 Cw: Ja du triffst ja deine Freunde am Nachmittag °( )°  
 206  
 207 Bw: L Genau  
 208  
 209 Aw: Na du findest ja bestimmt auch neue Freunde dort  
 210  
 211 Bw: Ja aber trotzdem bleib ich immer noch bei meinen alten weil die sind doch die aus der  
 212  
 213 Me: L @.@  
 214  
 215 Bw: Grundschule also da habe ich wirklich Glück gehabt mit meiner Klasse (.) zum Glück bin ich  
 216 nicht in die 4b gekommen @irgendwie finde ich das nicht so toll in der 4b@ da habe ich echt Glück  
 217  
 218 Me: L @.@ L Ja ich auch nicht

Beate wird versichert, dass sie zukünftig Freunde an ihrem Gymnasium finden wird. Ihre Gesprächspartnerinnen können sich gut vorstellen, dass dieser Konflikt gelöst werden kann. Beate selbst entwickelt keine Idee, wie sie zukünftige Freunde kennenlernen kann. Sie geht davon aus, dass sie weiterhin Kontakt zu ihren jetzigen Klassenkameraden halten wird. Zum Erschließen neuer Freundschaftsbeziehungen entfalten keine der Gruppen oder einzelne Kinder konkrete Vorstellungen. Sie bleiben in Bezug auf ihre Freunde und Freundinnen im Gegenwärtigen und gehen davon, dass diese Beziehungen gehalten werden können und sich kaum ändern.

Beate erweitert den Rahmen von Freunden auf Klassenkameraden. Sie fühlte sich in ihrer Grundschulklasse sehr wohl und würde wohl alle als Freunde bezeichnen im Vergleich zur Parallelklasse. An zwei Stellen pflichten ihre Gesprächsteilnehmerinnen mit einem Lachen bei. Das zeigt eine hohe Verbundenheit innerhalb der eigenen Klasse und eine deutliche Abgrenzung zur Parallelklasse. Hier eröffnet sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl, welches in der Mitte der Diskussion ausführlicher behandelt wird.

Beate sieht es als nicht selbstverständlich an, mit Klassenkameraden zu lernen, mit denen man gut auskommt. Sie bezeichnet es als „Glück“ (215), als etwas wenig Beeinflussbares. Das bestätigt sie nochmals Clara gegenüber, die sich darüber freut, wenigstens mit einigen Freunden auf das Gymnasium zu wechseln.

243 Cw: Ja bei mir kommen ja dann auch ähm Lilo, Thea, und Susi rein in meine Klasse  
 244  
 245 Bw: Ja da haste ja schon ´nen paar Freunde und so  
 246  
 247 Cw: L Ja mit denen verstehe ich mich  
 248 auch und ich soll auch ´ne gute Lehrerin bekommen haben haben die gesagt  
 249  
 250 Bw: Na da hast du ja Glück  
 251  
 252 Cw: @Ja@

Die Tatsache, dass vertraute Gleichaltrige mit in die neue Klasse kommen, ist ausreichend.

In der Gruppe entsteht ein Widerstreit um den zukünftigen Gymnasiumsbesuch unter Beachtung der Neigungen der Kinder und dem weiteren gemeinsamen Lernen mit Freundinnen bzw. Klassenkameraden.

Die Mädchen werten in einer sehr lebendigen Diskussion, an der alle Mädchen beteiligt sind, aus, dass sich Mädchen und Jungen verschieden geprägte Gymnasien aussuchen. Es verwundert nicht, dass gerade Beate, die ein Spezialgymnasium besuchen wird, sich mit der Frage der besonderen Neigungen auseinandersetzt und gerne viel mehr Mädchen in einem naturwissenschaftlichen Gymnasium sehen würde. Sie schätzt nicht nur sich begabt in Mathematik ein, sondern sieht das weibliche Geschlecht als nicht „doof [...] in Mathematik“ (316/317) an. Somit unterstreicht sie gleichzeitig, dass sie nicht als etwas Besonderes dargestellt werden möchte, sondern sich neben anderen Mädchen, die gleichfalls mathematisch begabt sind, sehen möchte. Sie möchte sich einer Gruppe zugehörig fühlen. Im Gegenzug bringt sie ein Beispiel von einem Jungen, der im Musischen Interesse zeigt und für sie logisch auf ein musisch ausgeprägtes Gymnasium geht. Mit der erklärenden Zusammenfassung von Clara, dass die kategorische Einteilung sich nach den Vorlieben und Talenten richtet und diese bei Mädchen und Jungen unterschiedlich ausgeprägt sind, möchte sich Beate nicht abfinden und stellt ein Gedankenexperiment auf, das diese Einteilung untersagt und alle Jungen auf ein, aus Sicht der Mädchen, mädchenbevorzugtes Gymnasium gehen müssten. Beate findet daran Gefallen, was die anderen Mädchen zwar mit einem kurzen Lachen quittieren, allerdings dieses Gedankenexperiment theoretisch nicht verfolgen.

311 Bw: Ja ich find das eigentlich komisch auf dem Groninger da gehen immer die ganzen Mädchen  
312  
313 Cw: L Ja  
314 genau  
315  
316 Bw: hin und aufs Schagia gehen immer die ganzen Jungs obwohl die Mädchen doch nicht doof  
317 sind in Mathematik und die Jungs sind doch auch nicht doof in Deutsch oder  
318  
319 Dw: L Na ja aber das sind  
320 auch mehr Musikinteressierte und  
321  
322 Aw: L Ja  
323  
324 ?w: L Deswegen gehen  
325  
326 Bw: Trotzdem sind doch die Jungs nicht doof es gibt doch auch Jungs beispielsweise Mark der  
327 spielt doch 'ne Instrument und der spielt das doch auch gut  
328  
329 Dw: Na ja der geht ja auch auf's Groninger  
330  
331 Aw: L Na ja beim Groninger ist ja mehr so Deutsch und künstlerisch und mehr Musikkultur und  
332 da gehen schon mehr Mädchen und bei Mathe also Umwelt und so ja mehr Jungs  
333  
334 Ew: L Das ist eher Jungs  
335  
336 Cw: Das ist eigentlich klar weil Mädchen machen viel mehr mit Kunst und Musik und so und daher  
337 ist das entstanden dass die Jungs mehr aufs Schagia gehen und die Mädchen mehr auf's  
338 Groninger gehen  
339  
340 Bw: Aber stell die mal vor es würde jetzt nur ein Groninger geben da würden die ganzen Jungs mit  
341 aufs Groninger gehen toll  
342  
343 ?w: @Ja@

Amelie lenkt daraufhin die Aufmerksamkeit ganz praktisch in die Gegenwart, in dem sie ein Beispiel von einem Klassenkameraden benennt, der genau das macht, was Beate in ihrer Aussage aufgeworfen hat. Beide sind über das Ergebnis verwundert bzw. hätten einen anderen Ausgang erwartet. Darüber entdecken die Mädchen in ihrer Diskussion, dass noch andere Faktoren zur Wahl des Gymnasiums eine Rolle spielen könnten als nur die Vorlieben, Leistungen und Talente, z.B. Brüder und Eltern oder Freunde. Letztendlich argumentieren Doris und Clara mit einem Beliebtheitseffekt, dem „die ganze Horde“ (383) folgt und führen eine pragmatische Handlungsoption zum gestellten Gedankenexperiment von Beate vor, was



gleichzeitig die Beendigung des Themas zur Folge hat. Beide sprechen an, dass bei Jungen die Ausprägung gemeinsam mit Freunden auf die zukünftige Schule zu lernen, stärker ist, als bei Mädchen. Allerdings vertiefen sie das Thema nicht in Bezug auf Mädchen und vor allen Dingen nicht auf ihre individuelle Situation.

- 345 Aw: Aber ähm ähm gewundert hat mich auch dass jetzt solche Jungs wie Frank dorthin gehen  
346 also-  
347
- 348 Bw: Ich hätte auch gedacht dass Frank aufs Schagia geht  
349
- 350 Aw: °Ja der ist der ist wirklich nicht so°  
351
- 352 Bw: Oder Mark ich hätte echt gedacht dass Mark aufs Schagia geht  
353
- 354 Ew: Ja aber seine ganzen Brüder sind ja auf'm Groninger  
355
- 356 Cw: Nein ein Bruder ist auf dem Schagia  
357
- 358 Ew: Einer  
359
- 360 Cw: Aber ich hätte auch bei Frank gedacht der mag ja auch eher Deutsch mehr als Mathe und so  
361 und Flöte spielt er ja auch wie Mark  
362
- 363 Ew: L Ja  
364 Na ja bei Frank kann ich's auch noch nachvollziehen aber bei Mark nicht so richtig  
365
- 366 Cw: Doch doch der der kann viel mit Musik anfangen und-  
367
- 368 Bw: Aber trotzdem der kann aber auch viel mit Mathematik anfangen  
369
- 370 Cw: Ich denk er macht's auch wegen seinen Eltern weil die Eltern die unterrichten ja auch dort  
371
- 372 Dw: Na in Deutsch schreibt er aber durchschnittlich auch nicht so gut in Mathe schreibt er viel  
373 bessere Noten als in Deutsch das ist eigentlich unnachvollziehbar warum der aufs Groninger  
374
- 375 Me: L °Das stimmt ja°  
376
- 377 Dw: geht wundern also man sieht, dass ganz schön viele Jungs aus unserer Klasse auf's Groninger  
378
- 379 Ew: L Groninger  
380 gehen  
381
- 382 Dw: gehen und die können aber auch genauso gut aufs Schagia gehen bloß weil jetzt einer zwei

383 klar aufs Groninger gehen ziehen sie die ganze Horde bestimmt mit hinterher dass die alle  
384 auf's Groninger gehen  
385  
386 Cw: Ja weil das die beliebtesten Jungs aus unserer Klasse sind und da möchten 'se alle  
387 zusammen sein

Für die Mädchen trifft ein Wechsel auf Grund von gemeinsamem Lernen mit Freundinnen eher nicht zu. Sie machen sich weitreichendere Gedanken um ihre Gymnasiumwahl und achten eher auf ihre Stärken und Neigungen, mit denen sie ihre Leistungen halten und den darauf abgestimmten Anforderungen gerecht werden können. Den Jungen schreiben sie zu, dass ihre Leistungen so universal und hervorragend sind, dass sie keine Rücksicht auf besondere Vorlieben nehmen und mit allen gestellten Anforderungen zurechtkommen würden. Anders als in den anderen Gruppendiskussionen ziehen die Mädchen einen Vergleich zum männlichen Geschlecht. Sie glauben, dass die Jungen es viel leichter hätten, mit ihren Freunden auf das Gymnasium zu wechseln bzw. sich die Jungen unbeschwert aussuchen könnten, auf welches Gymnasium sie gehen und daher mit ihren Freunden wechseln könnten. Von Leistungen und Interessen wären sie unabhängiger in der Entscheidungsfindung. Die Mädchen dokumentieren einen geschlechtsspezifischen Unterschied und sprechen den Jungen zu, leistungstärker zu sein und damit weniger Schwierigkeiten bei der Wahl des Gymnasiums zu haben. Es wird wieder deutlich, dass die Mädchen den Leistungen eine hohe Priorität zuschreiben. Ebenso hätte Beate jedes vorgeschlagene Gymnasium auf Grund ihrer Leistungen wählen können. Da sie sich als einzige für das Exklusivgymnasium entscheiden konnte, denkt sie nicht in den Kategorien mit beliebten Klassenkameraden oder mit der besten Freundin zu wechseln. Aber es beschäftigt sie sehr.

In ungefähr der Mitte der Diskussion bringt Beate das Thema zu Freunden unvermittelt in Zusammenhang mit der Schulwahlentscheidung wieder ein. Beate wird es immer präsenter, dass durch den Übertritt ins Gymnasium, insbesondere in ihrem Fall, Freundschaften darunter leiden, da die Kontinuität, die der gemeinsame Schulbesuch hervorbringt, nicht mehr gegeben ist. Es ist schwierig einzuschätzen, in wieweit sie zukünftig ihre jetzigen Freundinnen sehen kann. Ihr Szenario geht von „jeden zweiten Tag“ bis „vielleicht gar nicht mehr“. Diese Ungewissheit mündet zwar in der Absicht, sich treffen zu wollen, es kann hingegen nicht vorausgesehen werden, in welchem Umfang bzw. wie sich das auf die Freundschaft auswirkt. Im Moment erhält die Tatsache, Freunde nur in größeren Abständen zu sehen, ein

negatives Vorzeichen, welches in eine Absage an einen Schulwechsel nach der Grundschule und der Meinung, „bis noch zur Achten **zusammen**“ (712) zu bleiben, mündet. Dieses Thema, wann ein guter Zeitpunkt zum Wechseln wäre, muss mit den Erwachsenen diskutiert worden sein, da sich Beate auf „früher“ (712) bezieht und dies mehrere bestätigen. Insbesondere Clara pflichtet Beate explizit bei und vergleicht den Zusammenhalt in der Klasse mit einem Team. An dem hat die Klassenleiterin einen hohen Anteil, da sie, nach Meinung der Mädchen, ihnen ausreichend Raum für gegenseitige Bewertungen und Einschätzungen gab. Zum Vergleich setzen sie einen Gegenhorizont zu ihrer Parallelklasse, in der nach ihrer Einschätzung ein nicht so gutes und freundschaftliches Klima herrscht wie in ihrer Klasse. Gerade aus diesem Erfahrungshintergrund heraus, fällt es den Mädchen schwer, sich vorzustellen, in einer anderen Klasse anzukommen, Freunde zu finden und ihre Klassenleiterin, die sie mögen und schätzen, zu verlieren. Das Vertrauen, dass die Klassenleiter in der neuen Klasse, sich ebenso gut auf die Schüler einlassen können, ist nicht vorhanden.

- 698 Bw: Hmm meine Freunde finde ich haben mir auch die Entscheidung ´n bisschen schwerer  
 699 gemacht weil na ich wollt ja meine Freunde behalten ich will ja auch weil so ich hab ja auch  
 700  
 701 Cw: L ( ) Oh ja  
 702  
 703 Bw: gute Freunde und das find ich dann auch schwierig weil (.) ja weil die meine ganzen Freunde  
 704 sind hier in der Schule gewesen und mit die kenn ich jetzt eben schon 4 Jahre und das ist  
 705 dann schwierig sich zu trennen und irgendwie ´ne andere ´ne andere Schule zu besuchen wo  
 706 halt nicht mehr meine Freunde drauf gehen weil die seh ich ja dann jetzt habe ich meine  
 707 Freunde jeden Tag gesehen jeden Tag immer wenn ich zur Schule gegangen bin jeden Tag  
 708 aber dann eben nicht mehr sondern halt nur jeden zweiten Tag vielleicht oder jeden dritten  
 709 beim Turnen noch mal Frauke Katharina sehe vielleicht gar nicht mehr aber wir wollen uns  
 710 noch treffen und Kathi seh ich auch nicht mehr so oft das find ich dann schwierig ich find´s  
 711 überhaupt irgendwie auch nicht so schön dass man die Schule dann wechseln muss ähm ich  
 712 fände man sollte man sollte das **ändern** früher ist man ja bis noch zur Achten **zusammen**  
 713 geblieben geblieben  
 714  
 715 Me: L Ja  
 716  
 717 Cw: (Ja früher) war es viel besser das man ´n bisschen länger bleibt dass man wenigstens bis zur  
 718 Siebten macht  
 719  
 720 Ew: L Ja aber das  
 721  
 722 Aw: L Na

723 ja aber dann langweilt man sich so lange wenn man so gut ist wie du zum Beispiel  
724  
725 Bw: Aber trotzdem ich finde  
726  
727 Cw: L Ja aber es ist besser mit den Klassen zusammen zu bleiben wir waren jetzt  
728 wir 4 Jahre zusammen und wir war'n ja auch 'n sehr gutes Team fände ich jetzt  
729  
730 Bw: Ja und wir sind jetzt auch die 4 Jahre miteinander ausgekommen da wir wussten wir kannten  
731 uns wir ham Frau Hach wusste dem einen gibt se halt mal 'ne schwierigere Aufgabe als den  
732 anderen wir sind auch immer ganz gut so klar gekommen und ich fände ich finde man  
733  
734 Dw: L Hmm  
735  
736 Bw: sollte ähm das auch ändern dass man vielleicht bis zur 5. Klasse oder bis zur 6. Klasse noch  
737 zusammenbleibt und die andern 6. Klassen dann eben getrennt macht das finde ich irgendwie  
738  
739 Dw: L Hmm L genau  
740  
741 Bw: besser da hat man noch 2 Jahre länger  
742  
743 Ew: Ja weil Frau Hach konnte uns ja gut einschätzen und wir konnten uns ja auch unsere Partner  
744 immer gut einschätzen die positiven Seiten und die negativen Seiten und und wenn man dann  
745 alle neu sieht da denkt man oh da muss man sich erst Mal an die neuen Klassenlehrer  
746 gewöhnen die erst mal kennen lernen und die ganzen Schüler auch kennen lernen und ist ja  
747  
748 Dw: L Hmm  
749  
750 Ew: noch 'ne schwierige Situation  
751  
752 Bw: Aber es ist auch ähm na so bei uns in der Klasse lief's jetzt ganz gut aber man muss ja auch  
753 mal die ändern Klassen bedenken beispielsweise es gibt ja auch Klassen in denen das nicht  
754 so gut läuft wie bei uns dass die Lehrer nicht sehen wer ne Schwäche und wer nicht und dass  
755  
756 Dw: L 4b  
757  
758 Bw: die Lehrer nicht sehen dem kann ich alt mal 'ne Zusatzaufgabe geben oder der kann mit dem  
759 gut und so das sehen die Lehrer auch manchmal nicht aber Frau Hach die sieht das halt (.)  
760  
761 Cw: L  
762 (Ich denke)  
763  
764 Bw: und wenn dann halt die andern Klassen noch länger zusammengeblieben wären dann wär  
765 das vielleicht auch nicht mehr so gut gewesen  
766  
767 Dw: Hmm und ja und bei der 4b das ist ja auch nicht so gut da sind viele nicht so gut also da

768

769 Cw: L Ja

770

771 Dw: gehen schon weniger auf's Gymnasium als bei uns und die haben auch nicht so gutes

772 Mitgefühl die Jungs die verstehen sich überhaupt nicht richtig mit den Mädchen die-

773

774 Bw: Die schätzen auch dort gar nicht mal also Frau Hach die schätzt mit uns auch

775

776 Cw: L (vor allem) die Mädchen untereinander die Mädchen

777 untereinander und die Jungs untereinander verhalten sich ir- irgendwie überhaupt nicht gut die

778 sagen zu einem *du Dicki du* so so so was weiß ich jetzt

779

780 Dw: ( ) na die ham Ausdrücke drauf °deswegen ist das°

781

782 Bw: L Ja

783

784 Bw: Also ich fände man sollte noch 'n bisschen länger zusammen bleiben weil dann wird man nicht

785 so schnell wieder auseinander gerissen gel man man hat sich halt nach 4 Schuljahren hat

786

787 Cw: L Ja

788

789 Bw: man sich gerade mal richtig kennt man alle ganz richtig man kennt die Eltern der Kinder und

790

791 Cw: L Ja

792

793 Bw: man kennt das Zuhause der Kinder man hat sich gerade mal vielleicht nach 4 Jahre endlich

794 mal mit 'nem Jungen angefreundet und dann ist schon wieder alles vorbei ganz toll

795

796 Me: L @@

Die Zwischenkonklusion dokumentiert den Wunsch nach einer verlängerten Grundschulzeit, um die gewachsene Gemeinschaft beizubehalten. Die Trennung von Freundinnen und von Freunden erinnert sie daran, dass es nicht für jeden leicht ist, sofort wieder Freunde zu finden. Sie sehen es nicht als selbstverständlich an, dass ihre Freundinnen mit in ihre weiterführende Schule wechseln, insbesondere Beate, für die sich im kommenden Schuljahr alles verändern wird. Selbst die anderen Mädchen, außer Clara und Dana, stellten in der Diskussion keinen direkten Bezug zu Freunden oder Klassenkameraden, die mit ihnen auf das Gymnasium wechseln, her. Das Argument, dass man Freunde im kommenden Schuljahr nicht mehr treffen kann, weil der zeitliche Aufwand für die Schule zunimmt, wird in dieser Gruppe wie in allen anderen Gruppen nicht diskutiert. Die Vorstellung darüber, dass es so eintreten

kann, soll nicht noch deutlicher herausgearbeitet werden. Die Tatsache allein ist für die Mädchen schon unfassbar.

- 798 Cw: Ja ich finde das auch da hat man da jetzt mal Freunde die man jetzt richtig mag in der Klasse  
799 gefunden und dann muss man sich da jetzt schon wieder trennen das ist auch an-  
800
- 801 Me: L Hmm genau  
802
- 803 Cw: anstrengend dann auch für die und das ist ja dann eigentlich auch nicht so schön  
804
- 805 Bw: Jenni die hat ja auch am Anfang ´n bisschen Probleme gehabt hier Freunde zu finden und  
806 jetzt hat se Freunde halt in unserer Klasse und dann  
807
- 808 Cw: L Und jetzt muss sie wieder auf ´ne andre Schule  
809
- 810 Bw: Genau na sie hat nur jetzt noch Glück dass sie mit Anke und Kathi in eine Klasse kommt  
811 aber trotzdem trotzdem ist das ja hat mal gerade richtige Freunde gefunden die wirklich toll  
812
- 813 Ew: L Thea  
814
- 815 Bw: sind und die hat man die warn immer da 4 Schuljahre lang und jetzt -  
816
- 817 Cw: L Und jetzt sind dann plötzlich  
818 nicht mehr da und manchmal verliert man ja auch den Kontakt mit seinen Freunden weil man  
819
- 820 Dw: L Und manche  
821
- 822 Bw: L Ja  
823
- 824 Cw: so viel mit der Schule zu tun hat

Dana, die mit vielen Klassenkameraden auf ihr zukünftiges Gymnasium wechselt, ist dennoch unzufrieden, da eine Freundin, mit der sie sehr verbunden ist, eine andere Schullaufbahn nimmt. Sie betrauert, dass dadurch eine langjährige Beziehung aufgegeben werden muss, da die räumlichen Bedingungen zum gegenseitigen Besuchen erschwert werden. Das bestätigen Clara und Beate mit jeweils einem Beispiel. Beide bringen einen positiven Aspekt hinein, der sich im Sozialraum für sie gut umsetzen lässt. Trotz der individuellen Lösungsansätze, sich mit Freunden zu treffen, wird immer wieder betont, dass es für sie nicht einfach ist, sich von

ihren Klassenkameraden und Klassenleiterin zu trennen. Sie empfinden die Selektion als unerwünscht, machen aber ihre Entscheidung der Schulwahl davon nicht abhängig.

Die Jungengruppe „Coolgang“ hatte diesen Aspekt sehr viel deutlicher herausgearbeitet.

892 Dw: Und ich find's ja auch schade dass ich mich jetzt von Anke trennen muss denn die war auch  
893 im Kindergarten im gleichen ja und die geht jetzt halt auf die Regel muss ich und die

894

895 Ew: L Ja

896

897 Dw: **wohnt** ja auch nicht in meiner Nähe ich bin ja so n bisschen abgeschieden **Tarfhain** liegt auf  
898 der Strecke von mir ich wohne so in der Mitte und die -

899

900 Ew: L die wohnt im Klinikum also da unten

901

902 Dw: ja die wohnt am Klinikum ich muss schon 'ne viertel Stunde durch die Stadt tuckern es sei  
903 denn ich fahr mit dem Rad da geht's schneller und nach Tarfhain komme ich auch nicht so fix

904

905 Cw: L Da verliert man  
906 wahrscheinlich auch den Kontakt wenn man jetzt wenn man so weit weg wohnt wenn ich ich  
907 hab 'ne Freundin ich gehe ja jetzt auf 'ne andere Schule und die wohnt in meiner Straße und  
908 da sieht man sie ja schon fast jeden Tag da verliert man ja nicht den Kontakt (.) ( )

909

910 Bw: L Ja aber jetzt  
911 beispielsweise ich wohn in Tarfhain Frauke wohnt zwar nicht so weit weg von mir aber  
912 trotzdem komme ich einfach nicht zu Frauke dann mehr zum Glück haben wir ja dann noch 's  
913 Turnen aber ich finde die Entscheidung macht am schwersten machen am schwersten die  
914 Freunde und die Klasse ich finde also wenn man ' **ne gute** Klasse hat finde ich macht man

915

916 Cw: L Ja aber ( )

917

918 Bw: machen die Freunde und die Klassenlehr- und die Klasse und die Klassenlehrerin machen  
919 einem die Entscheidung am schwersten find ich

920

921 Cw: Ja weil man man möchte sich eigentlich überhaupt nicht von den Lehrern jetzt weil wir uns  
922 jetzt richtig gut an Frau Hach gewöhnt haben nicht einfach nicht trennen **weil wir** waren jetzt  
923 wir waren jetzt verstehen wir die richtig gut jetzt wissen mehr das und das da dürfen wir nicht  
924 lachen das dürfen wir nicht das hat uns Frau Hach gesagt und das machen wir das ja auch  
925 nicht und jetzt kommen wieder neue Regeln und dann müssen wir uns jetzt an die andern  
926 gewöhnen wenn die 'ne Schwäche haben aber das ist ja jetzt nicht so gut auf'm Gymnasium  
927 aber (.)

928

929 Dw: Jüteplan das ist ja auch so 'n Thema das find ich auch ...

Freunde sind aus den Reihen ihrer Klassenkameraden zu finden, außerhalb dieses Verbandes haben sie keine, was ihnen erschwert, sich vorzustellen, mit anderen Kindern neue Freundschaften zu schließen. Gleichzeitig verstehen sie sich mit ihren Klassenkameraden, ihrer Klassenleiterin und ihren Freunden innerhalb der Klasse als eine gut aufeinander abgestimmte, hilfsbereite und, für die Besonderheiten eines Jeden, eine verständnisvolle Gemeinschaft, so dass sie einen Wechsel auf eine andere Schule nicht befürworten. Mit dem Wissen, dass sie sich auf neue Strukturen, Regeln und Charaktere einstellen müssen, fällt es ihnen besonders schwer. Wie sie dies bewältigen, können sie sich nicht vorstellen. Die bis dahin lebendige Diskussion endet abrupt mit einem Themenwechsel.

Einen Lösungsansatz, um sich weiterhin mit Freunden zu treffen, sieht Beate in ihrer Freizeit, dem gemeinsamen Sport mit ihrer Freundin (911). Dieser Gedanke wird von den andern Beteiligten nicht aufgegriffen und weiterverfolgt, auch nicht die Idee von Clara, sich neben jemanden Bekanntes in der neuen Klasse zu setzen (867), um die unbekannte Situation zu bestehen. Die Mädchen verfolgen keine Ansätze zur Bewältigung der Neufindung eines Freundeskreises. Sie verharren auf dem gegenwärtigen Ist-Stand und versuchen sich damit zu arrangieren, in Zukunft ihre Freunde nicht mehr so oft, in einem anderen Kontext oder gar nicht mehr zu sehen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Beate das Thema einer längeren gemeinsamen Schullaufbahn wieder neu einbringt. Sie ergreift nach einer Störung des Gesprächs von außen das Wort.

1059 Bw: Frau Hach die findet das auch besser wenn man die noch die Kinder noch ´n bisschen länger  
1060 zusammen lassen würde  
1061  
1062 ?w: ( )

Mit Evis Lösungsvorschlag, der aus den Erfahrungen der letzten vier Jahre in ihrer Klasse und dem Umgang der Klassenleiterin mit den Talenten der Schüler, resultiert, stellt sie eine Zusammenfassung von dem dar, was sie bis jetzt erlebt hat und macht den Versuch, es auf Zukünftiges zu übertragen. Die Verschiedenartigkeit in den Leistungsniveaus ist für sie kein Hindernis, deswegen müssen Klassenverbände nicht aufgeteilt werden. Noch dazu, wenn man sich gegenseitig unterstützen und helfen kann. Auf Umsetzbarkeit wird der Vorschlag nicht geprüft. In ihrer antithetischen Differenzierung entwirft sie dennoch ein Bild der Selektion und stellt ihre vorherigen Gedanken in Frage, was ihr wahrscheinlich selbst klar wird



und sie ihren Gedankengang abbricht, um in der folgenden Beschreibung die Beweggründe zu benennen und die Selektion zu unterbinden. Die kategorische Zweiteilung der Bewertung wird von den Mädchen nicht allein auf das Leistungsniveau bezogen, sondern bezieht die Abstufungen der weiterführenden Schularten ein. Diesen Niveauunterschied möchten sie nicht für sich beanspruchen und plädieren für eine differenzierte Sichtweise auf Positives oder Negatives trotz unterschiedlicher Leistungsstufen. Ihnen selbst gelingt es nicht, die Kategorien als unnötig zu begreifen. Gleichzeitig nehmen sie an, dass sich die zukünftigen Regelschüler gegenüber den Gymnasiasten zurückgesetzt fühlen.

- 1064 Ew: Man könnte es ja man könnte das doch die Klassen zusammen lassen aber ('se) trotzdem  
 1065 ähm die einen machen halt den Unterrichtsstoff und die andern machen den das ist doch das  
 1066 geht doch und dann ist die Klasse aber trotzdem noch zusammen die eine Gruppe ist  
 1067 beispielsweise schon fertig (.) toll da gehtse eben zu der andren Gruppe und hilfst denen  
 1068
- 1069 Dw: Hmm (oder)  
 1070 I
- 1071 Ew: L Kann man doch machen oder? das wär viel besser als wenn man hier die die also  
 1072 hier nach gut und schlecht trennen würde weil die Kinder die auf die Regelschule gehen die  
 1073 finden sich dann die finden-  
 1074
- 1075 Dw: L Ja  
 1076
- 1077 Cw: L Jeder hat ja auch was Gutes man kann se jetzt nicht schlecht  
 1078 du bist schlecht du bist gut und dann ist der ebenso mittel und  
 1079 I
- 1080 Ew: L Ja die fühlen sich dann so doof bei die fühlen sich halt  
 1081 so ich bin schlecht die andern die aufs Gymnasium gehen die sind gut

Das Bild der Einteilung in 'Gut' und 'Schlecht' im Zusammenhang mit der Schulauswahl, wird auf mehreren Ebenen verwendet. Zum einen, um latent Stärken und Schwächen hervorzuheben, zum anderen, um eine grobe Einteilung in die zukünftige Schullaufbahn, Regelschule oder Gymnasium zu verdeutlichen. In diesem Zusammenhang wird es undifferenziert benutzt, um verallgemeinernd bestimmte Personengruppen zu beschreiben. Dabei ist unverkennbar, dass sie sich in die Kategorie „gut“, die gleichbedeutend für Gymnasiast steht, einordnen. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass sich die Gymnasiasten ähnlich von den Regelschülern abgrenzen, wie es umgekehrt in der Gruppe „Einsiedler“ geschieht. In der weiteren Diskussion differenziert sich der herausgearbeitete Gemeinschaftssinn unter Berück-

sichtigung des Mitgefühls für die Klassenkameraden, die es nicht auf das Gymnasium schaffen werden. Mitgefühl dafür, dass die zukünftigen Regelschüler durch weniger gute Leistungen gegenüber den zukünftigen Gymnasiasten als minderwertiger eingeschätzt werden. Diese abwertende Einschätzung tragen die Mädchen nicht mit.

1095 Ew: Das find ich dann auch halt doof dass dann ähm immer die die Kinder die auf die Regelschule  
1096 gehen die fühlen sich dann schlecht die fühlen sich dann so ah ich bin schlecht ich muss auf  
1097 die Regelschule die andern sind gut die gehen aufs Gymnasium ich find das (richtig fies)

Andererseits können sich die Gymnasiasten selbst nicht von den Kategorien 'Gut' und 'Schlecht' lösen. Sie sehen die Erklärung ihrer Klassenleiterin, die Regelschule als eine gewöhnliche und gesunde Schullaufbahn anzunehmen, als eine Art Überredung an, sich mit der Regelschule zu arrangieren. Im Umkehrschluss steht für sie, wie für ihre Klassenkameraden aus der Gruppe „Einsiedler“ fest, dass das Erreichen des Gymnasiums als die prädestinierte Schulart betrachtet wird.

1099 Aw: LJa ist doch eigentlich aber  
1100 Frau Hach will denen ja auch weiß machen dass die Regelschule die nor- normale Laufbahn  
1101 ist aber-

In der Realität und im Umgang mit ihren Klassenkameraden wissen die Mädchen, dass doch viele Mitschüler ambitioniert sind, das Gymnasium zu besuchen und sie selbst ebenso dazu gehören. Teilweise können sie sich nur in Ansätzen vorstellen wie es ist, nicht auf das Gymnasium gehen zu können. Auf Grund ihres Leistungsniveaus und mit Unterstützung sowie Ermutigung ihrer Eltern, ist die endgültige Entscheidung von den Eltern für das Gymnasium getroffen worden, so dass die Gymnasiasten an Anerkennung gewinnen und sich selbst positiv bewerten. Sie versuchen, die Regelschüler aufzuwerten. Das gelingt ihnen nicht, da sie nur zwei Kategorien aufmachen, wovon eine durch die Gymnasiasten besetzt ist. Die Abgrenzung wird über diese Zuschreibung vollzogen.

1103 Ew: Dass das nicht schlecht ist  
1104  
1105 Me: Ja genau  
1106  
1107 Aw: Aber die denken das halt weil die meisten ja aufs Gymnasium wollen

1108  
 1109 Cw: L Manche Eltern sa- sagen das ja  
 1110  
 1111 Dw: L Die Eltern sagen  
 1112 dass auch  
 1113  
 1114 Aw: L Ja  
 1115  
 1116 Ew: L Ja das ist ja doof (das macht ja überhaupt keinen Sinn)  
 1117  
 1118 Cw: auch genauso wie Frauke wenn se ´ne 4 geschrieben hat da kommt´se zu Hause und da  
 1119 kriegt´se Angst dass sie angenölt wird  
 1120  
 1121 Dw: Ja und Anke die wird obwohl ihre Mutter weiß das sie ´ne festgestellte Schwäche hat hat die  
 1122 trotzdem immer noch Schiss immer das zu zeigen weil sie sie weiß vielleicht dass es nicht  
 1123 dass sie Ärger kriegt  
 1124  
 1125 (7)  
 1126  
 1127 Me: @.@

Die Mädchen standen nicht direkt vor dem Problem. Sie sehen die Auswirkungen bei ihren Mitschülern und hören die Diskussionen darüber, wer mit welchen Leistungen, auf dem Gymnasium lernen kann oder welche Probleme zu Hause auftreten. Allerdings können sie weder dieses Dilemma noch ihre eigene kategorische Zuschreibung auflösen. Die Passage endet in einer rituellen Konklusion, eine ungewöhnlich lange, sieben Sekunden-Pause, die mit einem kurzen Lachen von mehreren beendet wird.

Die Mädchen fühlen sich in ihrem Klassenverband gut eingebunden und schätzen das Zusammengehörigkeitsgefühl. Durch eine längere Grundschulzeit würden sie dies gern aufrechterhalten und am Bekannten festhalten. Da die Rahmenbedingungen dafür nicht gegeben sind, arrangieren sie sich mit dem Wechsel und der damit verbundenen Trennung von Klassenkameraden. Einige Freunde wechseln auf das Gymnasium und sie vertrauen darauf, neue Freunde zu finden. Zugunsten der höheren Schulbildung wird kaum darüber diskutiert, wie sie Freundschaften pflegen wollen. Der Aufbau von neuen Freundesbeziehungen wird ausgeblendet. Beste Freundinnen innerhalb des Klassenverbandes oder im Freizeitbereich spielen gegenüber der andere Mädchengruppen „Trixi“ keine Rolle.

Die Mädchen sind auf die Gegenwart und nahe Zukunft fokussiert.

## Leistungen und Neigungen

Auf eine erste Nachfrage der Gesprächsleiterin nach ca. einem Fünftel der Diskussion, erinnerten sich die Mädchen an die Zeit der Gespräche mit Eltern oder Lehrern und was bei jedem für den Übertritt ausschlaggebend war. Clara und Doris waren von ihrer Klassenlehrerin zunächst für den Wechsel auf die Regelschule vorgesehen, weil nicht alle Zensuren ausreichend waren und „es kam ja dann schon auf die Zensuren drauf an“ (Cw, 426). Auf Grund dieser Tatsache entwickelte sich bei Clara „mehr dollte Angst“ (425,426). Diese war nicht auf das Verhalten von den Eltern zurückzuführen, wie auch bei Doris nicht. Vielmehr sah Clara die Ursache bei ihrer Klassenleiterin, die das Erreichen des hohen Leistungsansatzes schon als „ackern“ (480 und 482) bezeichnete, wobei sie den Begriff von Doris aufgriff, die ein ähnliches Empfinden hat. Der Leistungsdruck auf die Mädchen spitze sich zu. Selbst Amelie, bei der gewiss war, dass sie das Gymnasium nach der Grundschule besuchen wird, zweifelte daran und sie hatte „Angst vor Arbeiten“ (497). Der Einwand von Beate, dass dies eine gewöhnliche Reaktion sei, wurde übergangen und sich verschärfend auf die Versagensangst, hervorgerufen durch die Klassenleiterin, verständigt. Dabei einigten sich die Mädchen in der Zeitbemessung auf „immer“, das heißt die Lehrerin ließ keinen Spielraum und konfrontierte alle, die auf das Gymnasium gehen wollten, mit den hohen Erwartungen dieser Schulart. Der Höhepunkt wurde Mitte des vierten Schuljahres erreicht: „Vor dem Halbjahreszeugnis war's ganz schlimm“ (Dw, 508).

- 477 Cw: Ich fand das 'n bisschen das Frau Hach uns so 'n bisschen Angst gemacht hat mit dem  
478 Gymnasium weil eine die nicht so sehr gut jetzt ist in Mathe und die wollte auch versuchen  
479 dass sie auf's Gymnasium kommt und Frau Hach *da musst du ganz schön viel ganz schön*  
480 *viel* (.) machen ackern ja zum Beispiel und da wurde sie auch immer ähm immer unsicherer  
481  
482 Dw: L Machen ackern  
483  
484 Cw: Hmm ja  
485  
486 Bw: Ja ich fand das auch dass es halt Frau Hach hat ja auch immer gesagt dass es auf'm  
487 Gymnasium total schwierig wird und dass da viele nicht weiter kommen würden und so das  
488 hat ja dann natürlich schon 'n bisschen Angst gemacht weil man ja nun auch nicht **wusste** ist  
489  
490 Dw: L Noa  
491  
492 Bw: das nun wirklich so und man kannte ja das Gymnasium kennt man ja nicht wirklich

493  
494 Dw: Ja und dann-  
495  
496 Aw: L Ja ich hab auch ich hab auch 'ne Zeit lang auch gedacht dass ich nicht aufs  
497 Gymnasium gehöre weil ich hab immer so Angst vor Arbeiten und so  
498  
499 Bw: Na das ist ja normal aber-  
500  
501 Dw: Es wurde einem da wirklich einem richtig Angst gemacht dass man das nicht schafft  
502  
503 Cw: Ja die hat das immer immer mindestens jeden Tag oder jede Woche einmal gesagt  
504  
505 Ew: L ( ) immer  
506 gesagt  
507  
508 Dw: Vor dem Halbjahreszeugnis war's ganz schlimm  
509  
510 Cw: L Ja die hat immer gesagt ähm wenn also *ihr wisst dass es*  
511 *auf dem Gymnasium viel härter wird* und so und da kriegt man schon so dolle Angst dass  
512 man das nicht schafft dass man was weiß ich runtergestuft wird oder so  
513  
514 Dw: L Hmm  
515 L genau  
516  
517 Bw: Sie hat auch immer gesagt wenn man was vergisst da kriegt man schlechte Zensuren und  
518 dann ähm (.) genau und da kriegt man dann total Stress und dann schafft man  
519  
520 Cw: L Und Ärger  
521  
522 Bw: das nicht und so das find ich dann auch schon ne bisschen irgendwie Angst einflößend weil  
523 man hat dann natürlich schon Angst jetzt von der von der Grundschule ist man halt  
524 gewöhnt dass man gute Zensuren bekommt aber auf'm Gymnasium ist dann halt mal 'ne 3  
525 schon mal auf'm Zeugnis oder so da muss man sich halt auch erst dran gewöhnen  
526  
527 Dw: Hmm aber 'ne 3 ist ja noch 'ne gute Zensur die Eltern schätzen das halt dann immer noch  
528 falsch ein die kennen ja noch die alte Note-Währung dass die 6 gar nicht existierte und da war  
529 3 halt schon schlechter  
530  
531 Ew: Hm na ja (2) aber-

Die Mädchen sind es gewohnt, sehr gute und gute Leistungen zu erhalten. Durch die Ansa-  
gen der Klassenleiterin vermuten sie, dass sich das ändern könnte. Gleichzeitig können sie  
nicht einschätzen, wie ihre Eltern zukünftig darauf reagieren. Bisher haben die Eltern ihre

Kinder unterstützt und ihnen den Übertritt auf das Gymnasium geebnet. Sie schwanken zwischen Zuversicht, sich an eine weniger gute Leistungserbringung in Maßen anpassen zu wollen, da sie diese Leistungen in der Relation zu den Ansprüchen ihrer Eltern als vertretbar empfinden. Andererseits antizipieren sie anzunehmende Repressalien, die sie unspezifisch mit „Stress“ (Bw, 518) und „Ärger“ (Cw, 520) verallgemeinern. Sie können die Verhaltensweisen der Erwachsenen nicht vorhersagen, so dass sie neben der Zuversicht um ihre bisher erreichten Leistungsniveaus bangen. Im Vergleich zwischen ihrer Klassenleiterin, die ihnen mit Negativszenarien mögliche Rahmenbedingungen auf dem Gymnasium entwirft, betrachten sie ihre Eltern als ihnen zugewandter, mit denen sie abweichende Meinungen ansprechen können. Im Vordergrund steht bei den Mädchen zunächst das Erreichen bestimmter Leistungen bzw. deren Erhalt. Sie bezogen sich nicht auf die Sorge um die zukünftige unbekannte Klassenzusammensetzung, wie es in den Gruppen „Pokeclub“ divergent diskutiert wurde.

Die Intension, die man der Klassenleiterin positiv unterstellen könnte, die Mädchen für höhere Leistungsanforderungen zu motivieren und ihnen einen Ausblick zu geben, was sie leisten müssen, schlug bei den Mädchen in das Gegenteil um. Zusammenfassend finden sie keinen für sich befriedigenden Abschluss zu den vorgezeichneten Anforderungen. Vergleichsmöglichkeiten über Aussagen und Informationen von Freundinnen oder Freunden aus höheren Klassenstufen auf dem Gymnasium, wie in den Gruppen „Trixi“ und „Coolgang“, besitzen sie nicht, so dass sie die Szenarien ihrer Klassenleiterin nicht anderweitig überprüfen und dementsprechend anpassen können. In der Gruppe „Trixi“ wirkten die Erfahrungsberichte der älteren Freundinnen unterstützend auf die Entscheidungen der Mädchen und machten sie neugierig auf Zukünftiges. Für die Jungen in der Gruppe „Coolgang“ ist die allgemeine positive Einschätzung von älteren Freunden und Bekannten ausreichend, um sich auf die höheren Anforderungen auf dem Gymnasium zu freuen.

Im Gegensatz zu ihren Klassenkameraden, die zukünftig die Regelschule besuchen werden, haben diese Mädchen nicht das Gefühl, dass die Klassenleiterin die Steuerungs- und Verteilungsmacht besitzt, um die Mädchen auf die entsprechenden weiterführenden Schulen zu verteilen. Den Anteil ihrer Eltern zur Entscheidung der weiterführenden Schule erleben die Mädchen dominanter als den ihrer Klassenleiterin. Trotz des Leistungsdrucks, den sie von ihrer Klassenleiterin verspürten, reflektieren sie ihr Verhalten ihnen gegenüber unterstüt-

zender und zugewandter als ihre Klassenkameraden der Gruppe „Einsiedler“. Im Gegensatz zur Gruppe Einsiedler erreichten die Mädchen der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ den Übertritt auf das Gymnasium. Dieses Ziel verfolgten die Mädchen und Jungen der Gruppe „Einsiedler“ genauso. Sie konnten es u.a. wegen unzureichender Leistungen nicht realisieren. Dafür suchten sie verschiedene Verantwortliche wie zum Beispiel ihre Klassenleiterin.

Neben der hohen Sorge in der Gegenwart, die sich konkret auf die Leistung bezieht, um auf das Gymnasium wechseln zu können, spiegelt sich am Ende der Diskussion ebenso die Angst vor dem Unbekannten im Gymnasium wider, insbesondere, dass Lehrer sich nicht mehr so intensiv um jeden Schüler kümmern. Das waren die Mädchen von ihrer Klassenleiterin gewohnt und nun befürchteten sie, dass die Lehrer auf dem Gymnasium nicht so einfühlsam sind und „man da **angenölt**“ (Cw, 1471) wird. Das wird sehr drastisch ausgedrückt, ohne dass die Mädchen dafür Beispiele anführen oder in irgendeiner Form widersprochen wird. Die Denkweise, dass sie nicht gut genug sind für die Anforderungen auf dem Gymnasium schwingt in dieser Aussage mit. Eine fundierte Vorstellung haben die Mädchen nicht, aber die Besorgnis des Scheiterns auf dem Gymnasium ist vorhanden. Ausgenommen davon ist Beate, die eher die Sorge hat, dass sie leistungsmäßig sich nicht weiterentwickeln kann. Clara versucht über ein positives Beispiel, in dem ihre Freundin sogar die Klasse wiederholt hat, die Befürchtungen dem Gymnasium nicht zu genügen, zu entkräften. Aber gerade an dem Beispiel macht sich deutlich, dass eine Klassenwiederholung vorrangig als unangenehm angesehen wird. Die Bestätigungen, dass Angst vorhanden ist, ohne dass sie von den Mädchen spezifiziert wird, lässt großen Spielraum zu, auf was sich die Befürchtungen beziehen. Das wird durch die zweisekündige Pause, nach der Doris nochmals für alle spricht, verifiziert. Ihre Aussage wird knapp bestätigt, aber wiederum nicht spezifiziert. Auf Nachfrage der Gesprächsleiterin nehmen die Mädchen die Furcht vor dem Unbekannten als gemeinsamen Konsens an.

- 1465 Cw: L Aber manchmal manchmal hat man da  
1466 auch Angst wenn man nicht die richtige Lehrerin hat da hat man da schon Angst dass man da  
1467  
1468 Bw: L Da hat  
1469 man Pech gehabt  
1470  
1471 Cw: **angenölt** wird och warum hast du nicht geübt wieso macht du denn das nicht da musst du eben  
1472 das machen und das machen und und und eigentlich will man das ja nicht man wollte ja mal in  
1473 Ruhe mit dem Lehrer sprechen nicht gleich nicht gleich angenölt werden wieso wieso bist du

1474 denn hierher gekommen weshalb hast du nicht geübt und da wird man immer gleich voll  
1475  
1476 Bw: L So da fühlt man sich dann auch schon  
1477  
1478 Cw: bombardiert mit den ganzen blöden Aussagen  
1479  
1480 Bw: Weil da hat man auch Angst dass dann dass man einfach nicht weiterkommt ich denk mal dass  
1481  
1482 ?w: L Hmm  
1483  
1484 das dann schon schwierig ich weiß das es schwierig wird das weiß ich auch das weiß auch  
1485 jeder von uns aber man hat dann halt schon Angst dass man nicht weiterkommt dass man halt  
1486 nur stehen bleibt und nicht vorwärts kommt und so da hat man schon ´n bisschen Schiss  
1487  
1488 Cw: L Aber meine Freundin  
1489 ist auch auf'm Groninger und die die hat eben noch mal ´ne Klasse wiederholt und da ist sie  
1490 jetzt ganz gut in der Klasse wenn man eben nicht so gut ist ist ja auch nicht schlimm es geht ja  
1491 einfach nur dass man sich das merkt und dass man dabei irgend bei was lernt es geht ja nicht  
1492 drum och ich bin jetzt in der 12. Klasse und man ist schlecht  
1493  
1494 Ew: Hmm so ich finde da hat man schon ´n bisschen Angst  
1495  
1496 Cw: Ich auch @.@  
1497  
1498 (2)  
1499  
1500 Dw: Ich denke mal jeder hat da Angst (.) so ´nen bisschen  
1501 I  
1502 Me: L Ja  
1503  
1504 Y: Was kommen wird habt ihr Angst ´ne  
1505  
1506 Me: Ja

An dieser Sequenz ist gut zu erkennen, dass die Mädchen den Übertritt nicht sorgenfrei sehen. Sie setzen sich damit auseinander, ihre Leistungen zu erhalten, um im Gymnasium bestehen und sich damit auf das Lernen konzentrieren zu können. Sie wollen sich nicht von Nebenschauplätzen (Auseinandersetzung um Leistungsanforderungen mit den Eltern oder Lehrern) ablenken lassen. Den Umfang ihrer Befürchtungen versuchen die Mädchen auf ein unbestimmtes Minimum zu mindern. Ihnen fehlen die Vergleichsmöglichkeiten, daher steigern sie sich nicht in unbelegbare zukünftige Situationen hinein. Sie bleiben sachlich und



bestärken sich gegenseitig, dass es normal ist, etwas Angst zu haben. Somit kehren sie die Situation in eine positive und handhabbare Situation um. Sie versuchen sich zuversichtlich auf eine zum Teil unbekannte Zukunft einzustellen.

Der Wechsel auf das Gymnasium, der für alle Mädchen das Ziel ist, ist eng mit Leistungsanforderungen verknüpft. Die Eltern sind ambitioniert, dass ihre Kinder auf dem Gymnasium lernen werden und unterstützen diese gegen die Einschätzung der Lehrer. Dennoch gab es Zeiten, in denen die Eltern verunsichert waren, was die Kinder spürten. Gleichzeitig beunruhigte die Kinder ihr zeitweiliger Leistungsabfall bzw. das Negativszenario über die Anforderungen am Gymnasium durch die Lehrerschaft. Teilweise fühlten sich die Kinder den Anforderungen, die die Lehrer stellten nicht gewachsen und zweifelten daran, dem Gymnasiumsbesuch gerecht zu werden bzw. den kommenden Anstrengungen, um gute Noten zu erhalten, zu genügen. Die Eltern, in der Mehrzahl der Väter und zwei Mütter haben selbst das Abitur abgelegt und studiert, unterstützen ihre Kinder und gaben ihre Erfahrungen an ihre Kinder weiter, die diese nutzten, um verschiedene Szenarien zu diskutieren.

## **10.2 Zukünftige Gymnasiasten und Regelschüler**

### **10.2.1 Fallanalyse „Klassengang“**

#### **Gruppenkonstellation**

Die Gruppe „Klassengang“ besteht aus den vier Mädchen Caro, Dana, Emma und Fiona sowie den beiden Jungen Arno und Bastian. Vier Kinder lernen zukünftig auf einem Gymnasium. Arno und Fiona werden auf die Regelschule wechseln. Die Familien der Kinder leben alle in einer Stadt, in der es mehrere Gymnasien und Regelschulen gibt. Bis auf Dana wechseln alle zukünftigen Gymnasiasten auf dasselbe Gymnasium.

Der Bildungsstatus der Eltern ist unterschiedlich. Die Mehrzahl der Eltern schloss ihre Schullaufbahn mit der mittleren Reife ab und arbeitet in ihrem erlernten Beruf. Drei Elternteile sind in ihrem studierten Arbeitsfeld tätig. Die sozioökonomischen Bedingungen liegen auf einem mittleren Niveau.

Die 34-minütige Gruppendiskussion verläuft sehr selbstläufig. Die Kinder initiieren die Themen selbst. Die Pausen, die entstehen, wenn die Kinder keinen Anschluss finden, stellen für die Kinder kein Problem dar. Sie beginnen ein Thema, das manchmal lang diskutiert wird

Auffällig war, dass Fiona sich sehr zurückgehalten hat. Sie artikuliert sich im Gegensatz zu den anderen Kindern sehr leise und vorsichtig. In der Eingangspassage bringt sie sich zweimal mit übergreifenden Themen und Propositionen ein. Sie beteiligte sich allerdings nicht an der weiteren Ausarbeitung des Themas. Am Ende der Eingangspassage, als sie durch Mimik und Gestik von den anderen Kindern aufgefordert wurde, formulierte sie: „Ich weiß nicht was ich sagen soll“ (284). Dieser Standpunkt durchzog die weitere Diskussion. Sie unternimmt am Ende der Diskussion über das Thema Klassenfahrten noch einen Versuch, sich zu beteiligen. Dennoch findet sie nicht den weiteren Anschluss im Diskussionsverlauf. Den anderen Kindern ist es nicht aufgefallen. Sie versuchten nicht, Fiona in die Diskussion mit einzubeziehen. Arno verhält sich ebenso zurückhaltender. Er beteiligt sich sporadisch an den Themen mit Elaborationen oder bestätigt hin und wieder eine Aussage. In der Mitte der Diskussion offenbart er seine Wechselambitionen auf das Gymnasium zu einem späteren Zeitpunkt, die er, wie die Regelschüler aus den anderen Gruppen, als vage darstellt. Dana und Caro zeigen sich interessiert und versuchen einen Anschluss zu finden, was zur Fortsetzung der Diskussion nicht gelingt. Beide Mädchen können sich nicht in die Situation von Arno hineinversetzen, da sie sich nicht mit einem späteren Wechsel auf das Gymnasium nicht auseinandersetzen mussten. Zudem haben sie ihr zukünftiges Gymnasium gewählt, welches sich nicht mit dem Wunschgymnasium von Arno deckt. Die Erfahrungsräume unterscheiden sich.

481

483

485

487

489

491

493  
 494 Am: Weil das S-Gymnasium is da jetzt und das wird geschlossen  
 495  
 496 Dw: Ja  
 497  
 498 Cw: Mhm  
 499  
 500 Am: Das ist schade denk ich mal  
 501 (2)  
 502 Dw: Also meine Eltern wollten auch dass ich auf's Schagia gehe also ich wollte das auch und ähm

Arno wird in der Gruppe akzeptiert und als gleichberechtigtes Mitglied angesehen, selbst wenn er kein Gymnasium besuchen wird. Die Positionen, die die zukünftigen Regelschüler vertreten, unterscheiden sich von denen der Gymnasiastinnen und Bastian. Leistungen und gute Noten spielen bei Fiona und Arno keine Rolle. Das sind Themen, die die angehenden Gymnasiasten bewegen. Obwohl Fiona das Thema zu sozialen Beziehungen in der Klasse anspricht und sich das Thema in der Diskussion immer wieder durchsetzt, gestalten die Gymnasiasten die Diskussion. Im Kontrast zum Regelschüler in der Gruppe „Appalusa“, der während der Diskussion Phrasen an Stelle von Propositionen und Elaborationen äußert, versucht sich Arno in die Diskussion einzubringen. Somit entstehen keine parallelen oder divergenten Diskursverläufe durch die beiden Regelschüler. Allerdings fehlen oft die Anschlussmöglichkeiten zwischen beiden Schülergruppen, so dass vordergründig die zukünftigen Gymnasiasten diskutieren.

Die Namensfindung in der Gruppe verläuft nach mehreren Vorschlägen sehr schnell. Die Jungen nehmen den Vorschlag eines Mädchens auf. Den anderen Mädchen ist es scheinbar gleichgültig. Es ist nicht auszumachen, welche(s) Mädchen darüber mit abstimmen/t.

### **Eingangspassage**

Nach dem Eingangsstimulus verhandeln die Kinder, wer beginnen soll und Emma, die vorgeschlagen wurde, nimmt die Aufgabe an. Zunächst stellen alle Kinder ihre zukünftige Schulart vor. Dabei bringt jedes der Kinder eine ihm relevante Wertigkeit als Proposition und Elaboration an. Emma geht darauf ein, dass sie sehr motiviert ist für das Gymnasium. Sie verweist sofort auf den Rückhalt ihrer Eltern. Dana, die an Emmas Freude über den zukünftigen Gymnasiumsbesuch anknüpft, sieht ihren zentralen Wunsch erfüllt. Gleichzeitig zweifelt sie, ob es

ihr wirklich so viel Freude bereiten wird auf dem Gymnasium. Obwohl sie die entsprechenden Noten dafür hat. Für Caro war es keine Frage, die mit den Eltern entschieden werden musste, aber es ist für sie entspannend, dass die Eltern der gleichen Meinung sind, insbesondere, wenn die Zensuren für den Übertritt ausreichen. Bastian erweitert das Thema und begründet, warum er sich für ein Gymnasium entschieden hat. Neben seinen Zensuren, für die er von Beginn der Schulzeit gearbeitet hat und der fachlichen Ausrichtung des Gymnasiums, trägt die Unterstützung seiner Schwester sowie die, durch ihr schon bekannte, Schulkameraden bei. Die Gymnasiasten heben hervor, dass sie den Wechsel auf das Gymnasium in der gesamten Grundschulzeit verfolgten und ihre Noten entsprechend ausrichteten. Das Ziel haben sie jetzt erreicht und sind gespannt darauf, wie es werden wird. Dabei strahlen sie zunächst Zuversicht aus. In der Gruppe „Gymikids“ sind ein noch größerer Optimismus und ein höheres Selbstvertrauen zu erkennen.

Arnos Proposition erscheint wie eine Rechtfertigung, dass er nicht auf das Gymnasium gehen kann. Nachdem er hervorhebt, dass seine zukünftige Regelschule neu hergerichtet wird, begründet er dann sehr sachlich, dass seine Zensuren für das Gymnasium nicht ausreichen. Im Letzteren zeigt sich eine Parallelität zu den Regelschülergruppen „Einsiedler“ und „Po-keclub“. Die Jungen und Mädchen bewerten in der Eingangspassage den Wechsel auf die Regelschule mit ihren nicht für das Gymnasium ausreichenden Leistungen.

Durch die Pausen wird erwartet, dass Fiona, die sich noch nicht geäußert hat, die Chance sich zu beteiligen. Fiona wird auch auf die Regelschule wechseln und stellt es als angenehm dar, denn sie kann mit ihrer Freundin zukünftig weiterlernen. Der Hinweis auf die Freundes-thematik in der Eingangspassage wird in dieser Gruppe positiver eingeführt als in den Gruppen „Coolgang“ und „Appalusa“, die zunächst den Trennungsaspekt in den Vordergrund stellen und nicht auf ein gemeinsames Wechseln mit Klassenkameraden und Freunden verweisen.

- 122     Ew:     Nun ja also ich freu mich schon auf's Gymnasium dass ich auch die Zensuren dafür habe und  
 123                ähm meine Eltern finden das auch gut und sie möchten auch das ich auch auf's Gymnasium  
 124                gehe und ich möchte das auch  
 125  
 126     Am:     °(           )°  
 127  
 128     Ew:     Ja  
 129

130 Dw: °Ja ja also°  
 131  
 132 Y: Laut sprechen  
 133  
 134 (4)  
 135  
 136 Dw: Ja also ähm ich geh auch also ich werde auch auf's Gymnasium gehen ich freu mich auch  
 137 schon drauf und das wollt ich eigentlich schon von Anfang an und (2) ja meine Zensuren  
 138 gehen dann halt eben dass ich da drauf komme und 's wird bestimmt °Spaß machen°  
 139  
 140 Cw: Also ich hab ich hab das auch allein entschieden meine Eltern finden das auch gut und ich  
 141 hab auch die Noten dazu  
 142  
 143 Bm: Also ich bin ich geh auf's Gymnasium ich hab mich ich wollte schon immer auf's Gymnasium  
 144 also von der ersten Klasse an hab mich auch sehr angestrengt dafür und ähm ja ich bin eben  
 145 ich mag eben das Singen und Deutsch deswegen geh ich auch auf's Gymnasium auf's  
 146 Groninger und das meine Schwester ist auch drauf deswegen auch und ja da kann ich auch  
 147 mit ähm was mir auch sehr gefällt dass da auch ziemlich viele Leute sind halt und das ich  
 148 dann mit denen viel §Kontakt haben werde§  
 149  
 150 Am: Ja ich geh nicht auf's Gymnasium ich geh in die Regelschule in die Paso-Regelschule (2)  
 151 wenn die reno- äh renoviert wird ja die Noten sind halt nicht auf ähm auf das auf's auf das  
 152 Gymnasium zu gehen (2) ja (2)  
 153  
 154 Fw: Ich geh auf auch auf die Regelschule meine also ich bin eigentlich auch froh drüber weil ich in  
 155 die gleiche Schule wollte wie meine Freundin und °ja°

Dana bestätigte, dass für sie Freunde ebenso ein ausschlaggebender Punkt war, um auf das Gymnasium ihres Bruders zu wechseln. Gleichzeitig erweiterte sie die Orientierung auf die sozialräumliche Komponente. Schule und Hobby in Einklang zu bringen, scheinen ihr viel wert zu sein, so dass sie es als glücklichen Umstand bewertet, wenn die Wege zwischen Schule und Sportstätte kurz sind. Diesen Faktor greifen ebenso die drei anderen zukünftigen Gymnasiasten auf und finden für sich persönliche Anknüpfungspunkte, die den Gymnasiumbesuch aus sozialräumlicher Sicht positiv unterstützen. In den Gruppen „Trixi“ und „Coolgang“ wurde gleichfalls der sozialräumliche Aspekt angesprochen. Die Gruppe „Trixi“ bezog sich auf die Veränderungen im Schulweg und die dementsprechende Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Gruppe „Coolgang“ auf den Erhalt von Freundschaften und den Verbleib in der Peergroup trotz unterschiedlicher Lernorte. Ebenso verbinden die Jungen die Nützlichkeit von Schule und Hobby. Allerdings wurde die sozial-

räumliche Komponente unter den verschiedenen Schwerpunkten in den Gruppen als positiver Nebeneffekt betrachtet, aber in den Diskussionen nicht differenzierter erörtert.

- 157 Dw: Also ähm ich bin auch aufs Schagia-Gymnasium gegangen weil ich da viele Feunde hab und  
158 da kenn ich auch viele und da ist auch mein Bruder und das ist auch nah an der  
159 Schwimmhalle da kann ich dann gleich nach der Schule zur Schwimmhalle gehen wenn das  
160 jetzt nicht anders nach Zeitplan geht weil ich da nämlich zum Training °gehe°  
161  
162 ?: ( )  
163  
164 Ew: Und ich freu mich auch schon auf nächste Jahr ich kann auch neue Freunde haben und wo  
165 wir dann zuerst sind bei den 5. und 6. Klassen das liegt auch nah am Theater wo mein Vater  
166 mich gleich abholen kann °günstig°  
167 I  
168 Bm: L Ich geh auch auf's Groninger weil ähm ich wohn ja ähm genau direkt  
169 gegenüber weil ich in das kleine Groninger ist ja am Hanterplatz genau hinter der  
170 Hanterkirche da wohn ich auch und deswegen geh ich auch auf's Groninger weil's so nah  
171 dran ist  
172  
173 Cw: Also ich geh ja auch auf's Groninger-Gymnasium und ich wohn auch in der Nähe und ich  
174 hab's dann auch nicht weit bis ich dann bei uns zu Hause bin

Auch in dieser Gruppe erfährt der sozialräumliche Aspekt keine Ausdifferenzierung. Emma versucht Arno mit einzubeziehen. Dieser kann sich nach längerer Überlegung nicht mit dem Thema identifizieren und zieht sich zurück.

- 176 Ew: R.R hmm und Arno? (4)  
177  
178 Am: Hmm (3) ich hab jetzt nichts mehr zu sagen  
179  
180 ?: Ich auch nich  
181  
182 Ew: Nun ähm (2)  
183  
184 Bm: Ich freue mich auch dass ich ähm im nächsten Jahr halb acht aufstehen kann  
185  
186 Am: (Ah) halb acht  
187  
188 Me: @2@

Obwohl der Tagesbeginn unabhängig von der Schulart ist, gelingt ihnen nicht, darüber einen Austausch zu entfalten. Das scheint den zukünftigen Gymnasiasten unwichtig zu sein.

### **Eltern-Kind-Interaktion**

In der Eingangspassage eröffnen Emma und Caro, dass sie mit ihren Eltern über die getroffene Schulwahl übereinstimmen. Inwieweit sie mit den Eltern darüber diskutiert haben, kommt nicht zum Ausdruck. Vielmehr begründeten sie die Wahl durch ihre entsprechenden Noten. Dieses Kriterium ist ausschlaggebender, da die formalen Voraussetzungen durch die Zensuren vorgegeben sind. Dadurch erübrigt sich womöglich eine Diskussion. Insbesondere bei Caro, die den klaren Wunsch und das Ziel hatte, das Gymnasium zu besuchen: „[...] ich hab das auch allein entschieden meine Eltern finden das auch gut und ich hab die Noten dazu“ (140/141).

Auf die explizite Frage der Gesprächsleiterin nach Gesprächen mit den Eltern antwortet Bastian als erster darauf. Wie bei Caro standen zunächst die Leistungen im Vordergrund. Der Wunsch auf dem Gymnasium zu lernen, deckt sich mit dem der Familienmitglieder. Es wurde offensichtlich auf Grund der Noten abgewogen, andere Hintergründe werden nicht angesprochen, obgleich zu vermuten ist, dass Bastian thematisch mehr beredet hat, als er öffentlich macht. Weitere Beweggründe waren entweder nicht so wichtig oder er traut sich nicht, es in der Gruppe anzusprechen und verbleibt im Allgemeinen. Ebenso ist es Dana, die nicht anspricht, inwieweit sie mit ihren Eltern die Entscheidung zwischen Sport- und normalem Gymnasium getroffen hat. Dana bringt in diesem Zusammenhang ihre eigenen Befindlichkeiten und Argumente zum Ausdruck. Im Austausch mit der Gruppe spielen die Eltern zunächst keine Rolle. Erst im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion und nachdem verschiedene andere Themen angesprochen wurden, bezieht Dana sich noch mal auf ihre Eltern. Da diese mit dem Wunsch von Dana einverstanden waren, gab es bei ihr kaum Diskussionen hierzu. Der Wechsel auf ein Gymnasium stand fest. Die Wahl des Gymnasiums entsprach einem längeren Prozess, in dem der Beruf der Mutter und ihr Arbeitsort sowie die Nähe zur Freizeitaktivität einbezogen wurden. Es gab kein erinnerungswürdiges Ereignis, das exakt auf ein Elterngespräch verweist, allerdings schienen diese Kriterien innerhalb der Familie diskussionswürdiger gewesen zu sein als die Zensuren.

300 Y: Und gab es noch ähm die Gespräche mit euern Eltern könnt ihr euch daran erinnern dass sie  
301 |  
302 Bm: L Ja ähm  
303 also  
304  
305 Y: gelaufen sind was habt ihr erzählt wie das so abgelaufen ist  
306  
307 Bm: Also bei uns ähm auch komm- ham wir noch mal in die Zeugnisse geguckt ähm wir ham  
308 geguckt welche Leistungen ich habe und und ich weiß nicht ob ich also eh eigentlich wollte  
309 ich dann doch hab och überlegt in die Regelschule zu gehen aber hab dann doch nicht  
310 gemacht weil ähm ich möchte doch auf's Gymnasium und mein Vater wollt es auch und ähm  
311 hat auch mit mir darüber geredet meine Schwester auch  
312  
313 Dw: Musstest du da so'n Test machen irgendwie  
314  
315 Bm: Und nee und dann ja dann ham wir eben geredet ob ich nun auf welche Schule gehe §na ja§  
316 und so war das eben und dann ham wir entschieden dass ich auf's Gymnasium gehe weil ich  
317 eben **relativ** gute Leistungen habe in der Schule  
318  
319 Dw: Also bei mir war das so ähm die beim Schwimmen haben die mir angeboten aufs Sport  
320 Gymnasium zu gehen aber irgendwie wollt ich das nicht so richtig ich wollt eher aber da ist ja  
321 Schule noch mit dabei und Schwimmen so gleichzeitig aber irgendwie würd ich da schon  
322 gerne Schule und Schwimmen etwas getrennter lassen und dann ging's auf's Schagia weil da  
323 auch mein Bruder ist und ja nette Lehrer und so  
  
501 (2)  
502 Dw: Also meine Eltern wollten auch dass ich auf's Schagia gehe also ich wollte das auch und ähm  
503 also es stand eigentlich von Anfang an fest dass ich auf's Schagia gehe und ja und meine  
504 Mutter ist auf' Groninger da Lehrerin und da hätte ich auch hingehen können aber am Schagia  
505 ist halt eben näher die Schwimmhalle und deswegen °( )°

Caro tauschte sich zumindest mit ihrer Mutter über den zukünftigen Gymnasiumsbesuch aus, da sie im Zusammenhang, welches Gymnasium das vorteilhaftere wäre, darüber berichtet, dass sie dem Rat ihrer Mutter folgt und auf dem gleichen Gymnasium lernen wird wie ihre Mutter zuvor. Aber auch sie hält es nicht für wichtig, näher auf die Gesprächsinhalte einzugehen. Vielmehr betont sie, dass es gleichfalls ihr Wunsch ist, auf diesem Gymnasium zu lernen. Sie fühlt sich ihrer Mutter verbunden und will gleichzeitig ihre Eigenwilligkeit herausstellen. Da sich beide Ziele decken, ist der Prozess dahingehend nicht erwähnenswert oder nicht präsent.



644 Cw: Meine Mutter war auch schon auf'm Groninger und sie hat mir auch geraten dass es dort  
645 schön ist und deswegen bin ich auch gegangen aber 's war auch meine Meinung ich wollte  
646 immer schon auf's Groninger

Durch die fragmentarische Darstellung hinsichtlich der Elterngespräche kommt in der Diskussion zum Ausdruck, dass der Wechsel auf ein Gymnasium kein Thema war, worüber ausführlich und in Abwägung mit Risiken und Nutzen gesprochen werden musste. Die Kinder erwähnen in unterschiedlichen Zusammenhängen Positionen ihrer Eltern als Proposition oder Elaboration. Eingeschlossen werden der Einfluss und das Ansehen der Eltern am Ende der Diskussion.

772 Cw: Na also meine Mutter kennt auch die fast alle Lehrer von Groninger-Gymnasium und meine  
773 Mutter hat mir auch erzählt dass sie sehr nett sind und so  
774  
775 Dw: Ja und meine Mutter kann mir dann auch helfen weil die ist ja auch Lehrerin und da ist das  
776 ganz praktisch und mein Bruder kann mir dann auch mal helfen falls irgendwas  
777  
778 Ew: Meine Eltern stehen mir auch bei  
779  
780 Me: @ 2 @  
781  
782 Dw: Ja  
783  
784 Cw: Wie fast jeder  
785  
786 Bm: Äh, mein Vater haben zwar und meine Schwester haben die beide haben zwar viel zu tun  
787 aber meine Schwester versucht mir dann zu helfen  
788  
789 Cw: Ja also meine Mutter kann mir 'bisschen in Deutsch helfen mein Opa der kann ganz gut  
790 rechnen und @ich auch@  
791 (2)  
792 ?: Du auch?  
793  
794 Dw: Na das spielt sich in der Familie aus jeder kann was und da (.) hilft man gut  
795  
796 Am: °Dies und das und jenes°  
797 |  
798 Bm: L Ja da kann man sich entscheiden auf welche Schule man geht  
799 (3)

Die Bewältigung der zukünftigen Anforderungen sehen sie optimistisch, da sie alle (ausgenommen Fiona) sicher sein können, im Verbund der Familie Unterstützung zu erhalten. Jedes Kind kann im Familienverband mindestens eine Person benennen, die etwas dazu beiträgt, so dass die Kinder zuversichtlich sind, es auf dem Gymnasium zu schaffen. Diese Sicherheit trägt die Kinder und zeigt ihr Vertrauen in die Familie. Diese Einstellungen entstehen, wenn sich die Kinder mit ihren Eltern kommunikativ wertschätzend begegnen. Die Tatsache, dass die Kinder das Gefühl hatten, selbst entscheiden zu haben, spricht dafür, dass sie mit ihren Eltern/ Familienmitgliedern die Schulwahl bzw. Gymnasiumwahl miteinander transparent kommuniziert. Dieser Effekt ist ebenso in den Gruppen „Gymikids“ und „Trixi“ zu erkennen. Durch die fürsorgliche und anerkennende Haltung der Eltern in der Gruppe „Gymikids“ sind die Kinder, in der Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und ihnen, zu dem Empfinden gekommen, dass sie selbst entscheiden konnten.

Einen Hinweis auf weitere Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, wie zum Beispiel dem gemeinsamen Besuch zum „Tag der offenen Tür“, wie in den Gruppen „Trixi“ und „Coolgang“, gibt es nicht.

Im Vergleich zur Kommunikation der zukünftigen Gymnasiasten mit ihren Eltern, bedurfte es weniger bei den Regelschülern. Die Schulartenwahl ist bei ihnen durch die institutionellen Vorgaben festgeschrieben. Die Effekte stellen sich divergent dar. Die Anmeldung an eine vorbestimmte Regelschule mindert die Gesprächsthemen hinsichtlich der Auswahl. Die gemeinsame Übereinstimmung zwischen Kindern und Eltern wird vorausgesetzt, da die zukünftige Regelschule vorgezeichnet ist. Formal gibt es nichts abzuwägen und zu beraten. Einen Hinweis auf eine Aushandlung mit den Eltern auf das Gymnasium in späteren Jahrgängen zu wechseln, erschließt sich nicht. Der Wunsch der Kinder in einer bestimmten bzw. unbestimmten Zukunft, das Abitur abzulegen, wie in der Gruppe „Einsiedler“ und „Pokeclub“ diskutiert, wird von den Regelschülern der Gruppe „Klassengang“ nicht erörtert, obgleich Arno diesen Wunsch zu Beginn erwähnte. Einen konjunktiver Erfahrungsraum lässt sich in dieser Gruppe darüber nicht herstellen, da weder die zukünftigen Gymnasiasten noch Fiona, diesen Wunsch nachvollziehen können.

## Leistungen und Neigungen

Die Kinder (ausgenommen Bastian und Fiona) gehen in der Eingangspassage (136 bis 144) in ihrer Vorstellung zur zukünftigen Schule auf ihre Zensuren ein, die sie als einen Teil der Entscheidung benennen. Es ist erkenntlich, dass die Kinder wissen, welche Leistungen als Voraussetzung für den Besuch des Gymnasiums notwendig sind. Im Einzelnen gehen sie allerdings nicht darauf ein. Der Umstand, dass die Leistungen ausreichend sind, genügt ihnen zu erwähnen. Arno, der auf die Regelschule wechseln wird, schätzt realistisch und ohne Verärgerung ein, dass seine Leistungen nicht für den Wechsel auf das Gymnasium ausreichen. Er nimmt es als eine gegebene Tatsache hin, überlegt aber auch, ob er vielleicht später auf das Gymnasium wechseln kann. Die Option auf einen höheren Schulabschluss möchte er nicht aufgeben, ist aber nur vage überzeugt davon, diesen Wunsch zu realisieren.

484 Am: Also ob ich's von der Regelschule schaffe auf's Gymnasium also nach der 5. oder nach der 6.

Fiona geht auf Leistungen weder in der Eingangspassage noch im weiteren Verlauf der Diskussion ein.

Die zukünftigen Gymnasiasten sind verunsichert durch Zweifel und Ängste, die notwendigen Leistungen für den Übertritt nach der Grundschule zu schaffen. Emma beunruhigte im Zusammenhang mit dem Thema Lehrer, dass diese den Fokus zu sehr auf die Leistungen gelegt haben. Die Motivation, die die Lehrer womöglich erreichen wollten, schlug bei ihr und anderen in die Belastung um, die entsprechenden Noten zu erreichen nicht standhalten zu können. Allerdings liegt ihre Orientierung, insbesondere der Mädchen, auf der Beibehaltung ihres hohen Leistungsniveaus und es gelingt ihnen über die entspannte Haltung ihrer Eltern, ihr jetziges, gutes Leistungsniveau zunächst als positiv und ausreichend für den Übertritt zu bewerten.

344 Ew: L Letztes letztes Halbjahr da haben ständig Lehrer gesagt jetzt kommt's  
345 drauf an das hat mich immer nervös gemacht aber ich hab' geschafft ich hatte noch Zwei in  
346 allen drei Fächern I  
347 I  
348 Bm: L Ich  
349 hab auch, ja ich hab auch dran gezweifelt dass ich das bringe ich hab ich war auch sehr  
350 nervös wie die wie die Zeugnisse von mir sind aber dann hab ich geschafft und das ist richtig  
351 erleichtert

352  
 353 Ew: Ja meine Eltern die haben eben gesagt 'ne Zwei ist eben auch gut und ähm ja ich schaff's ja  
 354 auch noch  
 355  
 356 Dw: Ja und und ähm und bei da nicht bei bei der 3. Klasse also noch nicht im Halbjahr oder so  
 357 und da ähm da hatt ich so 'n gutes Zeugnis da hatte ich alles Einsen und dann aber da da wo  
 358 ich da wo das Zeugnis an die Schule ging hatte ich 'n paar Zweien °das war dann zwar° auch  
 359 gut aber ich fand's bisschen blöd dass das §.§ nicht vorher genommen wurde  
 360 I  
 361 Me: L @.@  
 362  
 363 Ew: Ja sonst hatte ich auch immer sehr viele Einsen  
 364  
 365 Dw: Ja  
 366  
 367 Ew: Es wird schwerer  
 368  
 369 Cw: Erst hatte ich gedacht ich schaff's nicht ähm auf's Gymnasium zu kommen weil dann hatte ich  
 370 alles Zweien und da hab ich's doch geschafft  
 371  
 372 Ew: Ja wir hatten das @gleiche@  
 373  
 374 Me: °Hmm° (2)

Der Belastung ausgesetzt zu sein, die entsprechenden Leistungen zu erbringen, war für Bastian unangenehm. Er war „richtig erleichtert“ (350/351), die entsprechenden Zensuren erhalten zu haben. An seiner Betonung und der Wortwahl ist zu erahnen, wie bedrückend die Zeit vor der Bestätigung war. Die Ungewissheit, ob seine Leistungen ausreichend sind, belastete ihn. Der Zweifel über seine eigenen Leistungen überwiegt gegenüber seinem Selbstvertrauen. Dana differenziert, dass ihre Leistungen zwar gut genug sind für den Wechsel auf das Gymnasium, aber im Aufnahmezeugnis nicht mehr nur sehr gute Leistungen bescheinigt waren. Die anderen Kinder können dies nur mit einem Lachen beantworten, da sie weitestgehend gute Noten auf dem Zeugnis haben. Dana scheint ebenso wie Emma ehrgeizig zu sein. Emma versteht Dana, dass sie sich über den Verlust ihrer sehr guten Noten ärgert und konstatiert entschuldigend: „Es wird schwerer“ (367). Sie sagt dies mit Wehmut, da sie ihre soliden Leistungen möglicherweise nicht halten kann. Andererseits tragen ihre Eltern gute Leistungen mit, da diese ebenso ausreichend sind, um auf das Gymnasium zu kommen. Das heißt, von den Eltern ist weniger Stress und Druck zu erwarten. Diesem Druck setzt sie sich

möglicherweise selbst aus, da sie von Beginn der Schulzeit an auf dem Gymnasium lernen will.

507 Ew: Ja und seit der 1. Klasse hab ich immer gedacht *ich will auf's Gymnasium*

Caro verweist darauf, dass sie zwar Zweifel hatte, aber mit guten Noten doch auf das Gymnasium wechselt. Darin besteht die Gemeinsamkeit zu Emma und Bastian. Ihre Validierung wird von mehreren bestätigt. Die zukünftigen Gymnasiastinnen Emma und Dana waren ihre Leistungen betreffend zuversichtlicher im Gegensatz zu Bastian und Caro. Zweifel, das Gymnasium nicht zu erreichen, kommt bei ihnen nicht auf. Sie können sich dahingehend gut einschätzen. Allerdings wollen sie Höheres erreichen als sie im Moment in der Lage sind. Sie orientieren sich an herausragenden Leistungen, die sie nicht durchgehend erreichen und daher mit sich unzufrieden sind.

Arno, der sich nicht damit auseinandersetzen musste, ob auf dem Zeugnis eine gute oder sehr gute Note steht, und sich somit nicht in die Gedanken der zukünftigen Gymnasiasten hineinversetzen kann, verweist auf das Thema Lehrer. Darauf lassen sich die anderen Kinder nicht ein.

Neben den hervorragenden Leistungen, die Emma und Dana anstreben, wollen sie sich zusätzlich weiteren Herausforderungen stellen. Emma führt der Wunsch nach Herausforderungen allerdings negativ konnotiert ein. Sie beklagt, dass manches naturwissenschaftliche Unterrichtsfach erst in höheren Klassen gelehrt wird. Worauf Dana eine Lösung in die Orientierung auf Sprache anbietet. Nur Emma bestätigt, dass dies für sie eine Option und sie darüber optimistisch ist. Emma und Dana heben wiederum ihre Ambitionen heraus, noch mehr leisten und sich beweisen zu wollen. Diese bringen sie mit sehr konkreten Unterrichtsfächern in Verbindung. Die Gruppe ist informiert darüber, welche Wissensgebiete im Gymnasium differenziert gelehrt werden.

Bastian sieht diese Herausforderungen nicht. Er will zwar auf das Gymnasium, weiß aber durch seine Schwester, dass zum Beispiel Hausaufgaben einer höheren Anstrengung bedürfen. Er bangt, ob er dem gerecht werden kann. Für einen positiven Ausblick bezieht er sich auf den höheren Wert, der vermittelt wird, das heißt auf die Vorbereitung „für's spätere Leben“ (396/397). Mit dem Wissen darum, dass er lernen muss, allgemein mit höheren Anforderungen und Anstrengungen umzugehen, erscheint ihm der Gymnasiumsbesuch folge-

richtig zu sein. Er bezieht nicht nur gegenwärtige Anforderungen ein, sondern überträgt sie auf Aufgaben in der Zukunft. Allerdings in eine unbestimmte und offene Zukunft. Konkrete und zielgerichtete Vorstellungen entwickelt er nicht.

Die anderen Kinder können sich mit dem Zukunftsszenario nicht identifizieren.

- 376 Am: Aber am meisten freu ich mich auch nicht dass ich von der schule weggehen muss wegen der  
377 Lehrer weil die Lehrer weil die immer auch manchmal sehr nett warn und die Hortner (3) na ja  
378
- 379 Ew: Ich find's blöd dass wir beim Gymnasium erst ab **8. Klasse** hier ähm daa  
380
- 381 Bm: Chemie?  
382
- 383 Ew: Ja genau Chemie haben (.) aber vielleicht ist das ja auch sicherer  
384
- 385 Dw: Aber bei euch am Groninger-Gymnasium kann man ja schon ab der 5. Klasse Latein lernen  
386
- 387 Ew: Genau das mach ich  
388
- 389 Bm: Also bei ähm also ich hab eigentlich ähm 'n bisschen Angst davor gehabt weil meine  
390 Schwester hat mir erzählt die ist jetzt in der neunten Klasse kommt jetzt in die Zehnte und hat  
391 mir auch erzählt dass ich sehr sehr sehr sehr viele Hausaufgaben aufkriege nich viel nich so  
392 viele wie in der 4. Klasse da wird ich in der 5. Klasse eine zwei Seiten auswendig lernen  
393 mindestens und da hatte ich schon 'nen bisschen Angst aber ich meine Schwester hat mir  
394 gesagt sie hilft mir dann wenn's wirklich schwere Hausaufgaben aufgibt und ja deswegen hab  
395 ich mich dann doch entschieden dass ich eben auf's auf's Gymnasium gehe und ähm man  
396 muss ja auch lernen viele Hausaufgaben hinzukriegen und es wird auch später für für's spätere  
397 Leben alles also gut sein  
398
- 399 Ew: Ja und in Amerika hat mir mein Vater erzählt da gibt es seit seit so der 1. Klasse immer eine  
400 ganze Seite (.) als Hausaufgabe in jedem Fach  
401
- 402 Bm: Hmm  
403
- 404 Am: Uh  
405 (4)

Nach der Hälfte der Diskussion fragt die Gesprächsleiterin nach Erinnerungen an Dinge, die ihnen wichtig waren beim Prozess der Schulwahl.

Daraufhin antwortet Bastian wieder zuerst und verständigt sich mit Emma darüber, dass einige Werte (Ordnung, Sauberkeit) der Lehrerin für Bastian wichtig sind und Emma beteu-

ert, dass die Lehrerin für die Kinder da ist, ihnen zugewandt ist. Caro erweitert das Thema und orientiert auf Leistungen. Als Beispiel berichtet sie über eine Überprüfung einer Lehrerin, inwieweit die Schüler für die 5. Klasse bereit sind. Dieser Leistungsvergleich ist nicht offiziell oder im Lehrplan enthalten. Es scheint als freue sich Caro auf die Herausforderung und das Ergebnis, um sich einschätzen zu können, ob sie bzw. die Gymnasiasten den Wechsel bestehen können. Allerdings ist sich keines der Kinder gewiss, ob die Kontrolle umgesetzt wird. Arno hingegen verbindet mit dieser Lehrerin ein weitaus leistungsunabhängigeres Thema.

530 Y: Wenn ihr euch jetzt noch mal zurückerinnert gibt's da noch was Wichtiges zu sagen zu (2)  
 531 dem ganzen Prozess wie das abgelaufen ist  
 532  
 533 Bm: Also Frau Rich war eigentlich immer ziemlich äh ziemlich also streng mit der Ordnung also  
 534  
 535 Ew: Äh?  
 536  
 357 Bm: **Ja**, also wenn  
 538 |  
 539 Ew L Sie kümmert sich aber auch um uns  
 540  
 541 Bm: Ja nee das mein ich ja ich ehm sie was ich gut finde dass sie alles so in Ordnung gehabt hat  
 542 andere Lehrer die ähm da sieht die Klassenzimmer nicht so wie bei uns aus weil die nicht so  
 543 sauber wie bei uns sie sie also sie sagt uns auch wenn wir was aufheben sollen oder so was  
 544 |  
 545 Cw: L Ja und  
 546  
 547 da ist sie ziemlich streng und das finde ich auch gut  
 548  
 549 Cw: Frau Röcher hat auch mal gesagt dass wir vielleicht mal ein Test ähm für die 5. Klasse  
 550 schreiben ob wir wirklich dazu bereit sind  
 551  
 552 Bm: Ja aber ich glaub das gibt's nich  
 553  
 554 Cw: Nee aber das wird sie wahrscheinlich selber machen so von sich selber  
 555 |  
 556 Bm: L Ach ja k- kann sein in der 4. Klasse Ende  
 557  
 558 Am: Frau Röcher hat auch mal gesagt dass wir sie besuchen dürfen und dass wir Kaffetrinken  
 559 könn bei @ihr@

Die Zuwendung zur Klassenleiterin steht diametral zu der kollektiven Orientierung in der Regelschülergruppe „Einsiedler“. Diese Gruppe geht davon aus, dass ihre Klassenleiterin über ihre Steuerungsfunktion den Wechsel auf das Gymnasium unterbindet. Sie fühlen sich in keiner Weise unterstützt. Diese Orientierung stimmt nicht mit der von Arno überein. Er würde den Kontakt durch das Angebot der Lehrerin auf einen Besuch zum „Kaffeetrinken“ (558) aufrechterhalten. Ebenfalls benötigt er keine Überprüfung, ob er in der 5. Klasse bestehen wird, da die Regelschule alle Kinder aufnimmt, die nicht auf das Gymnasium gehen können. Eine nochmalige Leistungsdifferenzierung bzw. –einschätzung hält er für nicht notwendig. Seine vorangegangenen Leistungen sind messbar an den Zeugnissensuren. Auf den Verweis auf die gute Beziehung zur Klassenleiterin geht keiner der Kinder im Verlauf der Diskussion ein, ebenso nicht auf das Testverfahren. Somit stehen beide Positionen unabgeschlossen.

Die zukünftigen Gymnasiasten haben ihr Ziel erreicht. Über die Leistungen haben sie erfahren, dass sie direkt und selbst ihren Werdegang beeinflussen können. Die zukünftigen Regelschüler nehmen die vorgezeichnete Regelschullaufbahn an. Obgleich der Wunsch des Wechsels auf das Gymnasium bei Arno latent mitgedacht wird, verläuft der Wunsch im Moment eher in Resignation als in die Vorstellungen, wie es konkret umzusetzen wäre. Ehrgeiz und Zielorientierung zeigt er nicht. In diesen Attributen unterscheiden sich die zukünftigen Regelschüler von den Gymnasiasten.

Entscheidend für die Zuordnung für eine zukünftige Schulart sind eindeutig die Leistungen, die die Kinder erreichten. Die zukünftigen Gymnasiasten hatten kein Problem, die vorgegebenen Leistungen für den Übertritt zu erwerben. Sie hatten mehr Sorge, die Leistungen auf dem Gymnasium zu halten. Gleichzeitig freuten sich zwei Mädchen, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Daher bleibt die Leistungsorientierung bestehen, aber stellt sich im Gegensatz zu den Gymnasiasten aus der Gruppe „Gymikids“ weniger zielgerichtet und zukunftsöffener dar. Konkrete Vorstellungen, wozu das Abitur genutzt wird, haben sie noch nicht.

Im Vergleich der Gymnasiasten in den verschiedenen Gruppen sind diese in der Gruppe „Klassengang“ zurückhaltender und vorsichtiger. Ihre Zukunftsorientierung ist weniger ausgeprägt als insbesondere in den gymnasialen Jungengruppen bzw. Mädchengruppen. Dennoch zeigen sich optimistisch, auf den Anforderungen auf dem Gymnasium gerecht zu wer-



den. Emma und Dana sorgen sich eher darum, weiterhin hervorragende Leistungen zu erreichen. Daher sehen sie sich auf ihren ausgewählten Gymnasien am richtigen Platz.

### **Freundschaften und Peergroup**

In der Eingangspassage bringen einige Kinder das Thema Freunde für die Begründung des Wechsels auf eine bestimmte Schule an.

Fiona ist die erste, die den Erhalt ihrer Freundschaft trotz des Schulwechsels als positiv und wichtig benennt. Im Gegensatz zu den Gymnasiasten, die zunächst den Wechsel mit Leistungen begründen (136 bis 144 in der Eingangspassage), erhoffte sich Fiona den Wechsel gemeinsam mit ihrer Freundin.

- 154 Fw: Ich geh auf auch auf die Regelschule meine also ich bin eigentlich auch froh drüber weil ich in  
155 die gleiche Schule wollte wie meine Freundin und °ja°  
156
- 157 Dw: Also ähm ich bin auch aufs Schagia-Gymnasium gegangen weil ich da viele Feunde hab und  
158 da kenn ich auch viele und da ist auch mein Bruder und das ist auch nah an der  
159 Schwimmhalle da kann ich dann gleich nach der Schule zur Schwimmhalle gehen wenn das  
160 jetzt nicht anders nach Zeitplan geht weil ich da nämlich zum Training °gehe°  
161
- 162 ?: ( )  
163
- 164 Ew: Und ich freu mich auch schon auf nächste Jahr ich kann auch neue Freunde haben und wo  
165 wir dann zuerst sind bei den 5. und 6. Klassen das liegt auch nah am Theater wo mein Vater  
166 mich gleich abholen kann °günstig°

Fiona kann ebenso direkt und konkret ihre Freundschaft zu jemandem zuordnen. Dana verbleibt im Allgemeinen und bezieht sich nicht auf bestimmte Personen. Sie vertraut auf den Freundes – und Bekanntenkreis ihres Bruders. Emma steigert die positiven Aussichten. Sie ist eher begeistert, dass der Schulwechsel zu neuen Freundschaften führt. Die zukünftigen Gymnasiastinnen vertrauen darauf, im nächsten Schuljahr freundschaftsfähige Schul- und Klassenkameraden zu finden. Die verschiedenen Positionen bleiben unabgeschlossen stehen. Fiona differenziert die Trennung der Klassenkameraden von negativ bis hin zu der Vorstellung, dass man sich gar nicht mehr kennt. Ihre Befürchtung ist, dass durch die Aufteilung in verschiedene Schulen, der Kontakt nicht aufrechterhalten werden kann. Sie zeichnet ein extremes Szenario: „[...] gehen wir alle getrennte Wege und dann kennen wir uns nicht mehr

und ja und [...]“ (Fw, 246/247). Sie entwickelt höhere Verlassensängste als die Jungen in der Gruppe „Pokeclub“. Diese finden in ihrer Diskussion Aspekte, die die Ängste abschwächen, z.B. wechseln Freunde mit in die Regelschule. Das ist bei Fiona ebenso, sie wechselt mit ihrer Freundin. Ihr scheint es nicht ausreichend zu sein, um die Veränderung anzunehmen. Arno versucht die angsterfüllte Vorstellung mit der Vermutung zu mildern, dass es gleichermaßen anders kommen kann. Eine Idee, wie man Freundschaften erhalten könnte bringt erst Bastian an. Er sieht eine Lösung in gegenseitigen Telefonaten, um dem Unausweichlichen zu entgehen und es als weniger beunruhigend zu empfinden. Zudem glaubt er ebenso wie Arno, dass der Extremfall nicht eintreten wird. Sie können es steuern, mit jemandem befreundet zu sein und Freundschaften zu pflegen. Zu dem Thema über Freunde versucht Caro eine Zwischenkonklusion, die sehr unglücklich klingt, da sie von „Freunde loswerden“ (261) spricht. Womöglich hatte sie den Ärger von Arno und die Sorge von Bastian gleichzeitig in Gedanken. Schlussendlich fasst sie zusammen „[...] man kann ja auch wieder anrufen und mit denen spielen.“ (261/262) Die Bestätigung von mehreren zeigt auf, dass die Kinder an gelingenden Freundschaften interessiert sind. Allerdings muss diese nicht mit einer täglichen Begegnung verknüpft sein. Sie wirken mit diesen Handlungen dem Abbruch von Beziehungen entgegen.

- 241 Am: Ja ich freu mich dass ich auch hier wegko- äh also auf die Regelschule gehe (2) ja weil mich  
 242 halt auch manchmal mich äh Patrik ärgert und er kommt halt nicht auf diese Regelschule hoff  
 243 ich zumindestens  
 244  
 245 Fw: Also ich würde es s- ich find's eigentlich schade wenn ich jetzt hier runter gehe weil da  
 246 trennen wir uns ja alle und gehen wir alle getrennte Wege dann kennen wir uns nicht mehr  
 247 und ja und  
 248  
 249 Am: °Muss nicht sein°  
 250  
 251 Bm: Also ähm ich find das auch nicht so toll weil jetzt ham wir 4 Jahre ähm mit den gleichen lau  
 252 Leuten zusammen gearbeitet und dann ich hab also wir verstehen uns eigentlich alle  
 253 eigentlich gut und ehm jetzt habe ich viele @Freunde@ auch gefunden und wenn die jetzt  
 254 nicht auf meine Schule gehen dann ist das natürlich nicht so toll aber man kann ja auch ähm  
 255 telefonisch noch Kontakt haben  
 256  
 257 Fw: Ja und ich find's auch schade weil unsre Klassenlehrerin sich ( )  
 258  
 259 Ew: Genau die werden wir ja dann jetzt nicht mehr sehn  
 260  
 261 Cw: Ja man kann sich ja auch man muss sich ja nicht nur Freunde loswerden man kann ja auch

262                   wieder anrufen und mit denen spielen  
 263  
 264     Me:       Hmm, hmm

Emma ist eher froh darüber, dass sie sich um die Aufrechterhaltung von „Fern“-Beziehungen wenig Gedanken machen muss. Sie hat das gute Gefühl, dass einige aus ihrer Klasse mit in ihr Gymnasium wechseln, ohne spezifisch diese zu benennen. Auch Fiona hatte sich schon geäußert, dass sie mit ihrer Freundin zukünftig in eine Klasse kommt. Es beruhigt die beiden Mädchen, dass sie sich darüber keine Sorgen machen müssen. Anders ist es bei Dana, die sich mit ihrer Freundin jetzt schon zu Telefonaten verabredet hat, da die räumliche Trennung und die zeitliche Verschiedenheit in den Tagesabläufen sehr groß sein werden. Obgleich sie darüber traurig ist, scheint es für sie umsetzbar zu sein, die Freundschaft aufrecht zu erhalten. Das macht ihr Mut, der aber womöglich, dadurch, dass sie am Ende leiser wird, nicht ausreichend groß ist. Sie kann nicht vorhersagen, ob es wirklich umgesetzt werden kann. In die Zuversicht mischt sich etwas Unsicherheit.

Caro versucht über eine Zwischenkonklusion das Thema Freundschaften speziell in ihrer Klasse zusammenzufassen. Das harmonische Miteinander überwiegt in ihrer Klasse, so dass die Trennung als unpassend empfunden wird, worüber sie traurig und sie selbst nicht ganz einverstanden sind.

266     Ew:     Und ich hab Glück dass noch viele Mädchen von unserer Klasse da in meine @geht@  
 267  
 268     Dw:     Ja ich hab noch einen also Markus und hab ich noch ähm ähm äh in meiner Klasse und  
 269             ich find's aber schade dass ich mich jetzt Anni trenne also sozusagen dass ja die geht zum  
 270   |             |  
 271     Me:   L @2@ |  
 272   |  
 273     Bm:   L Die ist jetzt zum Sportgymnasium  
 274             Sport-Gymnasium so dass wir uns nicht mehr sehn und so aber wir bleiben  
 275             dann °telefonisch in Kontakt°  
 276  
 277     Cw:     Ja ich find das auch schade dass wir uns alle trennen und meine Eltern finden's auch  
 278             eigentlich schade weil wir uns ei immer gut verstehen auch wenn's mal Streit gibt  
 279   |  
 280     ?w:   L Hmm  
 281  
 282     (3)

Unter anderem bringt Bastian unvermittelt sein Wissen und seine Hoffnung auf zukünftige neue Freundschaften ein.

Er vertraut darauf, dass es in der neuen Schule freundschaftsfähige Schul- und Klassenkameraden geben wird.

203

zogen. Die rückbezügliche Orientierung verweist wiederum darauf, den Zukunftsszenarien verhaltener gegenüber zu stehen.

- 672 Ew: andere Mädchen aus andere ähm jüngeren Klassen und die sind auch sehr nett aber die eine  
673 wohnt bei mir am selben Berg kann ich sie auch besuchen I  
674 Bm: I L Ich also  
675 L Ich also ich ich bin auch traurig weil äh in der 2. Klasse auch in der  
676 ersten und manche auch in der 3. ähm bin ich befreundet und helf denen auch immer aber da  
677 I  
678 Dw: L Ja in de  
679  
680 Bm: bin ich **befreundet** und deswegen ähm ist das nicht so schön dass ich dann weggehe dann  
681 kann ich die nicht mehr sehn |  
682 Dw: L In der  
683 vierten in der 4. Klasse ähm ist man ja mit vielen befreundet aus der 1., 2. und 3. kennt man  
684 sich ja schon seit langer Zeit und I  
685 I  
686 Bm: L Ja? Ach so  
687 ja  
688  
689 Ew: **Und dann** geht das wieder von vorne los auf'm Gymnasium mit andern Kindern  
690  
691 Me: Ja ja  
692  
693 Cw: Ja und ich hab ja hier auch sehr viele Freunde ich habe eine Freundin die heißt Marie-Luise  
694 aber ich seh sie immer noch beim Tanzen und zum Beispiel wie Fiona die geht auf die  
695 Regelschule und ich auf's Gymnasium  
696  
697 Am: Ja und ich seh auch noch viele wegen meinen Hobbys und da äh können wir uns immer mal  
698 aussprechen wie's so bei dir ist wie so bei dir und ähm ja eigentlich ja ganz gut  
699  
700 Ew: Wir haben ja immer noch unsere Telefonnummer  
701  
702 Me: @Ja@  
703  
704 Dw: Können wir ja alle noch austauschen

Der Wechsel auf eine andere Schule bewirkt bei den Kindern ein Bewusstsein darüber, sich von einem größeren Bekannten- und Freundeskreis, das heißt sich von einem vertrauten und geordneten sozialen Umfeld zu trennen. Der Schulwechsel ist mit Veränderungen im Freundeskreis verbunden, auf die sich die Gruppe einerseits positiv einstellt, in dem es ihnen ge-

lingt, Ideen zu entwerfen, um soziale Beziehungen aufrecht zu erhalten. Andererseits stellt sich, insbesondere bei Fiona, eine Traurigkeit ein. Zudem zeigt sich, wie in der Gruppe „Apalusa“ ein anderes Problem, welches Emma zusammenfasst: „**Und dann** geht das wieder von vorne los auf'm Gymnasium mit andern Kindern“ (689), das von mehreren ratifiziert wird. Sie werden aus ihrer gewohnten Schulsozialisation herausgenommen und müssen sich etwa wie zu Beginn der Grundschulzeit neu arrangieren. Das Eingebunden-Sein im Schulalltag als älteste Schüler wird ab der Mittelstufe auf dem Gymnasium bzw. der Regelschule zwangsweise beendet. Zum einen verändert sich ihr Status wieder zu einem der Neulinge in der Schule, zum anderen geben sie Vertrautes und Bekanntes auf und müssen sich neu im Schulalltag integrieren. Anders wird dieses Thema in der Gruppe „Pokeclub“ aufgeworfen. In dieser Gruppe plädieren die Eltern für eine Ein- und Unterordnung ihrer Kinder in der zukünftigen Schule, so dass sich die Kinder unauffällig in die soziale Struktur einfügen. Die Kinder übernehmen die Meinung ihrer Eltern und sehen in diesem Verhalten einen Vorteil, um in der zukünftigen Schule anzukommen. Die Jungen selbst nehmen sich, abhängig von der Höhe ihres Bekanntenkreises auf der zukünftigen Schule, zukünftig zum Teil als Neulinge wahr und sehen die Statusveränderung demnach zum Teil kritischer als die Mädchen und Jungen aus der Gruppe „Klassengang“. Die Gruppe „Einsiedler“ erwarten in der zukünftigen Regelschule eine Angleichung des Leistungsniveaus aller Schüler, so dass sie sich nicht mehr ausgegrenzt fühlen. Ihr Wunsch, in einer Gruppe Ihresgleichen anerkannt zu werden und das Gefühl der Zugehörigkeit zu haben, erscheint realisierbar. Sie prognostizieren eine Statusänderung, die sie selbst nicht mitgestalten, sondern die sich über die Angleichung über das Leistungsniveau einstellen soll.

Alle drei Gruppen beantworten nicht, wie sie sich im zukünftigen Schulbetrieb einordnen wollen oder wie sie in ihren neuen Klassen Freundschaftsbeziehungen finden und gestalten werden. Die Gruppe „Klassengang“ besinnt sich wiederum auf ihre gegenwärtigen sozialen Netzwerke, die sie zukünftig beibehalten wollen. Eine Lösung liegt im Freizeitbereich mit den jetzigen Freunden und Freundinnen. Obwohl Caro Fiona direkt anspricht, fühlt sich Fiona nicht ermutigt sich an der Diskussion zu beteiligen. Gleichzeitig fasst Emma zusammen, dass über die Telefonie der Kontakt gehalten werden kann. Auf die Möglichkeit des telefonischen Kontakthaltens und des Austauschs von Telefonnummern wurde an einigen Stellen der Diskussion zuvor (Bm, 255; Cw, 261; Dw, 275; Bm, 413) im Zusammenhang mit der Aufteilung

der Freunde und Klassenkameraden an verschiedene Schulen verwiesen. Daher genügt der einfache Hinweis auf „unsere Telefonnummern“, um sich abschließend auf eine Form der Kontakthaltung zu verständigen. Gleichaltrige oder beste Freunde spielen kaum eine Rolle. Unter Freunde werden Klassenkameraden als auch zukünftige Schulkameraden verstanden. Daher erscheint ihnen die technische Lösung der Kontakthaltung naheliegender als persönliche Treffen. Persönliche Treffen ergeben sich in Zukunft in der Regel im Freizeitbereich von Sportgemeinschaften. Die zukünftige Freundschafts- oder Klassenkameradenanbahnung vertiefen sie nicht durch Lösungsideen. Wie auch die anderen Gruppen besinnt sich diese nicht auf die Beibehaltung der jetzigen Stärken im Zusammenhalt der Peergroup.

Die Kinder stellen sich darauf ein, sich von Freunden und Klassenkameraden zu trennen. Die zukünftigen Gymnasiasten als auch Arno bewerten es als notwendig und arrangieren sich damit. Die Gruppe bezieht ihr Freundschaftskonzept aus der Tatsache, des Zusammenseins von Gleichaltrigen oder Jüngeren. Sie entwickeln Optionen, Freundschaften zu halten und stellen sich darauf ein, neue Freundschaften zu schließen. Manche Freunde wechseln mit ihnen gemeinsam auf das Gymnasium, was ihnen den Anfang in der 5. Klasse erleichtert. Für Fiona ist es nicht ausreichend mit ihrer Freundin auf die Regelschule zu wechseln. Sich um neue Freundschaften zu bemühen und sich somit in einem veränderten Klassenkameradenkontext auseinanderzusetzen, bereitet ihr wohl mehr Schwierigkeiten. Die zukünftigen Gymnasiasten und Arno sind neugierig darauf, neue Freunde kennenzulernen. Da die Freundschaften bisher wohl nicht sehr fest waren, fällt es ihnen leichter sich auf neue Beziehungen einzulassen. Allerdings wissen sie, dass das Anbahnen von Freundschaften mit einem Aufwand verbunden ist und das Ergebnis nicht abzusehen ist. Sie erinnern sich an ähnliche Situationen zu Beginn der Schulzeit, die zwar anstrengend waren, aber gemeistert wurden.

Feste Rituale zum Erhalt von Freundschaften entwickeln sie nicht. Im Unterschied zu Fiona, für die Freundinnen wichtige Bezugspersonen sind, die ihr trotz des Schulwechsels Kontinuität vermitteln, dürfen die bestehenden sozialen Kontakte für die zukünftigen Gymnasiasten verändert werden. Sie sind vorsichtig optimistisch, sich in die zukünftige Klassenstruktur einzuordnen und einen neuen Freundeskreis zu finden. Die Flexibilität von Bekanntem und Kontinuierlichem sowie die Einstellung auf Veränderungen in sozialen Beziehungen gelingt den zukünftigen Gymnasiasten und Arno als männlicher zukünftiger Regelschüler dennoch besser als den Kindern in der Gruppe „Appalusa“.

### 10.2.2 Fallanalyse „Appalusa“

#### Gruppenkonstellation

An der Gruppendiskussion nahmen fünf Kinder teil; zwei Mädchen und drei Jungen. Beide Mädchen, Esther und Dorothea, werden zukünftig an einem Gymnasium lernen. Von den Jungen werden Paul und Tobias auf ein Gymnasium gehen; Andy wird auf die Regelschule wechseln.

Die Kinder gehen zur Zeit der Erhebung gemeinsam auf eine Grundschule in einer Kleinstadt, in der es ebenso eine Regelschule gibt. Das Gymnasium befindet sich in der nächstgelegenen größeren Stadt. Einige Kinder leben in der Kleinstadt, andere wohnen in umliegenden Gemeinden. Daher ist der Einzugsradius der Schule größer als bei den Gruppendiskussionen der mittelgroßen Stadt.

Die Bildungsabschlüsse bei den Vätern der Kinder liegen ausschließlich bei der mittleren Reife. Die Mütter von Paul und Tobias haben studiert. Alle Elternteile stehen im Arbeitsverhältnis und die Familien sind sozioökonomisch gut abgesichert.

In der fast halbstündigen Diskussion tauschten sich die Mädchen und Jungen leidenschaftlich aus, wodurch immer wieder unverständliche Gesprächsabschnitte auftraten. Die Gruppendiskussion weist häufige Sprecherwechsel und Überlappungen auf. Zum Thema und den gestellten Fragen der Gesprächsleiterin antworteten die Kinder mehrheitlich in kurzen Sätzen oder Wortgruppen. Erzählsequenzen mit detaillierteren Informationen und Beschreibungen bilden die Ausnahme. Untereinander stellen sich die Kinder manchmal gegenseitig Fragen, um eine Erklärung zu erhalten. Die Antworten darauf enthalten oft einen knappen Informationsgehalt. Die Gesprächsleiterin versuchte durch verschiedene Nachfragen während der Diskussion, die Kinder zum Erzählen zu motivieren sowie Andy einzubeziehen, der sich selbst kaum thematisch einbringt. Am aktivsten beteiligte sich Andy bei der Namensgebung der Gruppe. Er macht mehrere Vorschläge und verknüpft diese mit Vorschlägen von z.B. Dorothea. Dieses Verhalten sieht man in der Diskussion bei Andy nicht mehr. Er hält sich zurück oder wirft Phrasen ein. Andy geht als einziger auf die Regelschule. Er hat in der Diskussion keinen Verbündeten, der seine Interessen mitträgt.

Auffällig sind die längeren Pausen, die sich bis fast zum Ende durchziehen und die kleinen Pausen von ein bis drei Sekunden, so dass es nur an wenigen Stellen (z.B. beim Thema Beruf)



zu Ansätzen einer Diskussion kommt, in der Themen verhandelt und abgeschlossen werden. Es entstehen parallele Diskurse, die auch im Unverständlichen enden oder die Ausführungen werden abgebrochen ohne eine Zusammenfassung bzw. Ergebnis.

Die Aufnahme ist mit Nebengeräuschen durchzogen, so dass es an einigen Stellen schwerfällt, den Wortlaut zu verstehen.

### Eingangspassage

An der Eingangssequenz fällt auf, dass die Kinder sofort die Problematik der gegenseitigen Trennung von Klassenkameraden aufwerfen, die durch ihren Wechsel auf das Gymnasium zwangsläufig entsteht. Zudem verbleiben sie im Kontexte des Gymnasiums. Sie verallgemeinern es nicht auf die Kinder, die auf die Regelschule gehen, denen es ebenso ergeht.

Nach dem Eingangsstimulus und der Nachfrage über das Verständnis zur Aufgabenstellung, begann Dorothea, ihren Unmut über die Trennung zu äußern, wird von Paul unterbrochen, der mit einer Idee der zweijährigen Verlängerung des gemeinsamen Schulbesuchs das Thema erweitert. Was bis auf Andy, der sich bei dem Thema nicht beteiligt, alle anderen bestätigen. Esther plädiert dafür, dass es zu keinem Zeitpunkt eine Selektion geben sollte und wiederholt in ihrer Beschreibung, ihr Missfallen darüber. Es gibt ein Wissen darüber, dass man noch in späteren Klassenstufen auf das Gymnasium wechseln kann. Diese Situation, die Paul mit „springen“ (174) bezeichnet, einigen sich die Kinder darauf, dass es „schwerer“ (Dw, 176) sein wird. Tobias unterstellt dem späteren Wechsel eine noch höhere Anstrengungsbereitschaft, um bestehen zu können. Im Vergleich des Wechsels vom Gymnasium zur Regelschule, schätzen sie ein, dass ein Abstieg weniger mühevoll ist.

- 149 Y: Und da könnt ihr einfach loslegen.  
150  
151 Dw: Also, ich fand's doof, dass wir uns dann trennen müssen, wenn wir dann aufs Gymnasium oder  
152 |  
153 Pm: L Ja, das hätte  
154 erst nach der Siebten sein müssen  
155 |  
156 Ew: L Ja  
157  
158 Tm: Oder später  
159  
160 Ew: Oder gar nicht

161  
162 Tm: Also noch zwei Jahre in der Regelschule sein  
163  
164 Ew: Noa  
165  
166 (?): Ja  
167  
168 Ew: Ich finde das auch doof, dass wir, Hauptschule, Regelschule Gymnasium dann getrennt werden  
169 ist auch doof  
170  
171 (?): Hm  
172  
173 Pm: Na, man kann ja auch, wenn man dann noch gut auf der Regelschule ist, kann man ja immer  
174 noch aufs Gymnasium springen  
175  
176 Dw: Ist aber schwerer  
177 |  
178 Ew. L Ist schwer  
179 |  
180 Dw: L als runterzugehen  
181  
182 (?): hmm  
183  
184 (?): Genau  
185  
186 Tm: Da muss man sich dann so steigern  
187  
188 Pm: Ist ja dann wieder neu in der Klasse  
189  
190 Tm: Oh, ich hoffe, dass wir dann auf dem Gymnasium dann eben die andere Klasse oder die hier  
191 jetzt aus Boulonnais aus der Regelschule in eine Klasse kommen, die Gymnasiums-kinder  
192  
193 Pm: Wegen deinem Freund da hinten aus Awina?  
194  
195 Tm: Nee ich meine nur, dass wir dann zusammen in eine Klasse kommen.  
196  
197 Dw: Na, dass das nicht auch noch so gemischt wird, dass wäre doof.  
198  
199 (?): Hmm  
200 (3)

Den Kindern gefällt nicht, sich wieder in neue Klassenverbände einzuleben. Ihnen fehlt das Wissen darüber, mit wem sie in eine neue Klasse kommen werden und hoffen, dass wenigstens sie alle in dieselbe Klasse wechseln können.

Explizit mit Freunden in die gleiche Klasse zu kommen steht nicht im Vordergrund. Die Kontinuität der vertrauten sozialen Beziehungen, die sich in den letzten vier Jahren geformt haben, möchten sie aufrechterhalten. In der Gruppe „Coolgang“ wurden die Kontinuität und der Gemeinschaftssinn ebenso in der Eingangspassage angesprochen und im weiteren Verlauf der Diskussion konkretisiert. Diese Gruppe würde die Grundschule um zwei Jahre verlängern wollen, um mit ihren Freunden weiter lernen zu können. Andererseits haben sie Handlungsmöglichkeiten erschlossen, um sich weiterhin zu treffen. Der Schulwechsel und die damit verbundene Trennung von einigen sozialen Beziehungen, zunächst unabhängig, wie verbunden sie waren, auf Grund von institutionellen Vorgaben, erscheint für die Gruppe „Appalusa“ nicht nachvollziehbar, insbesondere da sie von Modellen gehört haben, die eine längerfristige gemeinsame Schulzeit realisieren. Sie können die Modelle nicht detailliert benennen. Ihre Sorgen und Wünsche haben sie grob umrissen, worüber sie sich augenscheinlich einig sind. Denn an dieser Stelle hat sich für die Kinder das Thema zunächst erschöpft, so dass nach einer Pause die Gesprächsleiterin durch eine Frage auf die Zeit zu Beginn der 4. Klasse fokussiert. Die Frage wurde nicht mit der Schulwahlentscheidung in Verbindung gebracht und untereinander wurde keine thematische Verbindung hergestellt, so dass die Gesprächsleiterin noch einmal mit Bezug auf die Schulwahlentscheidung nachfragte: „[...], welche Schule ihr später mal oder ab der 5. Klasse dann besucht“ (Y 223/224). Diese Formulierung veranlasste Dorothea zu ihrer kurzen Aussage, dass sie ursprünglich die Regelschule besuchen wollte. Das bestätigt auch Tobias und begründet, dass er auf Grund seiner Eltern, die ihn „überredet“ (228) haben, nun das Gymnasium besucht. Inhaltlich schließt daran kein Kind an, so dass sich auch Andy auf die Ausgangsfrage der Gesprächsleiterin bezieht und die einfache Aussage, dass er „immer auf die Regelschule“ (230) möchte, macht. Ziemlich leise bringt jemand einen Gegenhorizont an, in dem er/sie formuliert, „immer auf’s Gymnasium“ (232) gehen zu wollen (wahrscheinlich Esther). Es wird sehr leise gesprochen und niemand geht darauf ein. Tobias erklärt, dass seine Eltern die höheren Berufschancen durch das Abitur anführten, um ihn für den Gymnasiumsbesuch zu begeistern. Er beschreibt, dass er „Koch“ (242) werden möchte, worauf Paul mit einer themenimmanenten Nachfrage Bezug darauf nimmt. Das Interesse von Paul, den Beruf mit einer Sprache in Verbindung zu bringen, die nur auf dem Gymnasium gelernt werden kann, zeigt, dass er eine Vorstellung davon hat, dass manche Berufe dies voraussetzen, aber er sich gleichzeitig beim Beruf Koch nicht ganz

sicher ist. Der Beruf Koch mit Abschluss Abitur wird von ihm oder einem anderen Kind nicht infrage gestellt. Dass man möglicherweise mit einem guten Realschulabschluss diesen Beruf erlernen kann, scheint niemandem bewusst zu sein und wird nicht thematisiert. Es wird als normal erachtet, dass man zum Ergreifen dieses Berufes das Abitur ablegt. Im Zusammenhang mit einem bestimmten Berufsabschluss wurde in der Gruppe „Gymikids“ das Thema Beruf in die Diskussion eingeführt und wie in dieser Gruppe im Verlauf der Diskussion weiterbearbeitet. In allen anderen Gruppen, ausgenommen „Pokeclub“, setzten sich die Kinder nicht damit auseinander.

Esther, die mehrmals ansetzte, um ihre Proposition, dass sie „mal auf die Musikschule“ (251) gehen möchte, zu benennen, erweitert weder ihre Äußerung noch geht sie auf vorangegangene Themen ein. Die zweisekündige Pause nutzt die Gesprächsleiterin, um die anderen Kindern anzusprechen, was und wie sie mit ihren Eltern im Gespräch waren. Esther wollte ihre Ausführung fortsetzen, ließ sich aber zunächst von Tobias unterbrechen, der der Gesprächsleiterin nochmals versicherte, dass seine Eltern im Gymnasialabschluss höhere Aussichten in der Berufswahl sehen. Damit bestätigt er seine Eingangsproposition ohne eine Erweiterung, Bewertung usw. hinzuzufügen.

- 226 Dw: Ich wollte mal auf die Regelschule gehen  
 227  
 228 Tm: Ich wollte mal erst auf ähm die Regelschule, bloß meine Eltern haben mich überredet  
 229  
 230 Am: Ich wollte immer auf die Regelschule  
 231 |  
 232 ?: L °Ich wollte immer auf's Gymnasium°  
 233 |  
 234 Tm: L Dass ich dann bessere, bessere Chancen habe für'n a Job  
 235 |  
 236 ?: L Noten  
 237  
 238 Ew: Na, vielleicht, ich werde vielleicht mal  
 239  
 240 ?: °Na du kriegst da°  
 241  
 242 Tm: Ich will nämlich mal Koch lernen  
 243  
 244 Ew: Ich  
 245  
 246 Pm: Brauchst dann später och Latein?

247  
 248 Am: Nicht das du dann noch runder wirst  
 249 |  
 250 Ew: L Ich will mal  
 251 Ich will mal ich will mal auf die Musikschule (2)  
 252  
 253 Y: Hmm, und wie war das bei euch, er sagt, ähm er wurde überredet  
 254  
 255 Tm: Von meinen Eltern  
 256 |  
 257 Y: L mh  
 258 |  
 259 Ew: L aber ich ich  
 260 |  
 261 Tm: L erst wollte ich haben mich überredet, dass ich dann eben bessere  
 262 Chancen habe auf den Beruf,

Esther und Dorothea schließen sich der Orientierung der Einflussnahme der Eltern an. Beide beschreiben, dass sie für das Gymnasium überzeugt werden mussten. Bei Esther, deren Schwestern einen große Rolle dabei spielten, ging es nicht um unterschiedlich wertige Schulabschlüsse, da die favorisierten Schulen beides Gymnasien (mit verschiedenen Schwerpunkten) waren. In der Konnotation von Esther, ist eine Enttäuschung herauszuhören - eine Enttäuschung darüber, dass sie ihren Wunsch nicht durchsetzen konnte. Anders stellt es sich bei Dorothea dar. Sie sieht die Beeinflussung ihrer Eltern eher als positiven Horizont, da ihr wichtig war, dass Freundinnen mit auf dem Gymnasium lernen. Diese Facette wurde bisher so direkt nicht benannt. Dorothea umschreibt es und bringt im gemeinsamen Austausch mit Tobias und Esther zum Ausdruck, dass mehrere Freundinnen mit ihr auf das Gymnasium wechseln, unter anderem Esther. Mit der gemeinsamen Versicherung darüber beenden sie die Freundinnenthematik mit einer rituellen Konklusion. Es scheint sie zu beruhigen, dass sie gemeinsam und mit anderen Freundinnen weiterlernen können und veranlasst sie nicht dazu, dieses Thema ausführlicher abzuhandeln. So wie es ist, scheint es gut zu sein.

264 Ew: Ich wollte, ich wollte zuerst immer auf die Musikschule, mein Geschwister haben mich dann  
 265 überredet, nein du gehst erst, zuerst aufs Gymnasium, dann werden wir immer noch sehen, da  
 266 kannst Du immer noch auf die Musikschule gehen und so.  
 267  
 268 Dw: Ich wollte auch erst auf die Regelschule, weil ich dann dachte, dass die äh dass mehrere Kinder  
 269 halt auf die Regelschule gehen, dass man dann auch keine Freundin dann hat, aber ich wurde

270 dann auch von meinen Eltern überredet  
 271  
 272 Tm: Na, Natascha kommt doch och mit  
 273  
 274 Dw: Ist aber nicht meine einzigste Freundin  
 275  
 276 Ew: Ich bin och noch da.  
 277  
 278 Dw: Hmm  
 279  
 280 Ew/Dw: @2@

Nach Aufforderung von Tobias an Paul berichtet er ebenso davon, zunächst auf der Regelschule lernen zu wollen. Er machte es von seinen Leistungen abhängig, entwickelte den Ehrgeiz ab der 5. Klasse auf das Gymnasium zu gehen und verbesserte seine Noten. Im Gegensatz zu den anderen Kindern sprachen seine Eltern eher dagegen, da sie für ihren Jungen befürchteten, dass er langfristig nicht auf dem Gymnasium bestehen kann und dadurch gehänselt wird. Letztendlich überzeugte er mit seinen Leistungen, so dass Paul das Gymnasium besuchen wird.

286 Pm: Ich wollte eigentlich, zuerst war ich eigentlich nicht so gut, da wollte ich eigentlich auf die  
 287 Regelschule, aber dann habe ich mich gebessert, da wollte ich aufs Gymnasium, da hat meine  
 288 Mutter gesagt nee mach das nicht, ähm, du könntest vielleicht wieder runterspringen, dann  
 289 I  
 290 Ew: L @.@  
 291 *lachen sie dich alle aus* nein, das mach ich nicht, ich gehe aufs Gymnasium, ich streng mich an.  
 292 Da sind dann meine Noten eben besser geworden und jetzt habe ich Chancen für Gymnasium

Esther muss bei der Formulierung „[...] Mutter gesagt nee [...]“ kurz lachen. Sie bekennt, dass es in ihren Gesprächen mit ihrer Mutter ähnlich ging und einige ihrer Dispute wohl auch mit einer Ablehnung ihrer Wünsche und Bedürfnisse endeten. Das könnte das oben beschriebene Szenario ihrer Enttäuschung bestätigen.

Da alle außer Andy ausführlicher berichtet hatten, forderte Tobias nun Andy auf, sich zu äußern. Andy widerlegt die Proposition zu Beginn der Diskussion (230), in der sein Ziel klar die Regelschule war. Im Kontext der Äußerungen der zukünftigen Gymnasiasten zur Schulwahl, revidiert er sich und stellt sachliche Gründe für den Wechsel auf das Gymnasium in den Vor-

dergrund. Diese werden von den zukünftigen Gymnasiasten bestätigt, aber für weniger wichtig erachtet.

294 Tm: Und bei dir Andy?

295

296 Am: Also, ich wollte auch immer schon, na ja, erst wusste ich es immer noch nicht so. Und dann war  
297 mal dieser Tag der offenen Tür im Gymnasium und das ist auch alles so veraltet dort.

298

299 Tm: Ja

300

301 Dw: Ja

302

303 Pm: Naja, der Flur, der ist

304 |

305 (?): L Dreckig

Andy stellt in seiner Proposition den Grund für den Regelschulbesuch nicht auf Leistungen ab, sondern auf Bedingungen, die außerhalb seiner Kompetenzen liegen. Über seine Leistungen kann er das Gymnasium nicht erreichen und versucht eine andere plausible Rechtfertigung zu finden, um den Regelschulwechsel zu begründen. Er grenzt sich dadurch selbst von den zukünftigen Gymnasiasten ab. Obgleich die Ausgangsüberlegungen, auf die Regelschule zu wechseln, von Andy, Tobias, Paul und Dorothea gleich sind, ist es letztendlich nur Andy, der diese Option wahrnimmt.

Die Themen Beruf, Zeitpunkt des Wechsels, Elternbeeinflussung werden im Verlauf der Diskussion von den Kindern weiterbearbeitet.

### **Eltern-Kind-Interaktion**

Die Kinder initiieren nicht von sich aus das Thema `Elterngespräche und Schulwahl`. Sie beantworten zwar die Fragen, beschreiben aber wenig und die Diskussion verläuft dahingehend nicht sehr aufeinander bezogen. Nachdem in der Eingangspassage einige Kinder das Thema Elterngespräche zur Schulwahl in Verbindung der „Überredung“ zum Gymnasiumbesuch stellten, bestätigten Dorothea und Tobias diese Einflussnahme auf die Schulwahl noch einmal in der Mitte der Diskussion. Allerdings unterscheidet sich der Orientierungsrahmen. Dorotheas Mutter knüpft Gymnasiumbesuch an aktuelle Interessen und Hobbys ihrer Tochter. Sie verbleibt in der Gegenwart.

597 Dw: Meine Mutter hat mich mehrmals gefragt, ob ich nun aufs Gymnasium gehen will oder auf  
598 die Regelschule. Da Hab ich immer gesagt auf die Regelschule, da haben sie mich mit °Reiten°  
599 überredet

Tobias betont wiederum die Annahme seiner Eltern auf verbesserte Berufsperspektiven.

621 Tm: Also, bei mir haben sie mich eben so gereizt wegen Job, wegen Job, also Beruf

Tobias Eltern ist die Orientierung an Zukünftigem wichtig, wobei sie die Grundlagen in einem Abiturabschluss sehen.

Für den Verlauf der Diskussion sind beide Gründe der Überredung unerheblich. Die Kinder gehen auf den Fokus der Überredung nicht ein, sehen daran nichts Außergewöhnliches oder etwas, was zu hinterfragen wäre. Die Begründungen der Eltern werden aufgenommen, kaum hinterfragt und die drei scheinen sich einig darüber zu sein, dass sie mit dem Abitur eine größere Aussicht an Berufsmöglichkeiten hätten. Mit den erweiterten Berufschancen werden gleichfalls Lebensperspektiven mitgedacht, in denen es den Kindern als Erwachsene gut gehen wird, ohne dass sie definieren, was und wie sie es sich vorstellen. Die Meinungen der Erwachsenen werden übernommen. Wobei Dorothea dies mit ein wenig Skepsis verbindet, im Unterschied zu Paul, der zuversichtlich auf eine aussichtsreiche Zukunft orientiert.

649 Dw: Meine ganze Familie hat mich dazu überredet dass das viel besser für mich ist  
650  
651 Pm: Na hast bessere Chancen (unverständlich)

Die Kinder benennen auf Nachfrage der Gesprächsleiterin, wer ihnen bei der Entscheidung geholfen habe, Eltern, Geschwister oder Großeltern, so dass davon auszugehen ist, dass mehrere Gespräche mit verschiedenen Familienmitgliedern stattfanden, in denen verschiedene Optionen erörtert worden sind, wobei insbesondere bei Paul die Verknüpfung zu positiven Zukunftsaussichten haften geblieben ist, ähnlich wie es auch Tobias ansprach. Die beiden Mädchen bleiben in dem Gefühl, dass sie sich passiv verhalten haben und von erfahreneren Familienmitgliedern zum Gymnasiumsbesuch gedrängt wurden; insbesondere Esther ist unzufrieden und lässt sich von der Pragmatik von Paul „Na hast bessere Chancen“ (651) nicht begeistern. Wogegen die Jungen sich mit der Situation und den Umständen der Schul-



wahlentscheidung abgefunden haben und diese in der Rückschau als „Ging (2) eigentlich (2)“ (Tm, 678) und „Nicht so stressig (6)“ (Pm, 680) bezeichneten.

- 638 Y: Und haben euch andere geholfen bei (2) der Entscheidung?  
639 I  
640 Pm: L Meine Familie, also alle  
641  
642 Tm: Na nur meine Eltern und ich  
643 I  
644 Ew: L Oah, meine Schwester hat mich immer dazu überredet, och  
645 I  
646 Pm: L Also viele meine Großeltern, meine  
647 Oma, meine Eltern  
648  
649 Dw: Meine ganze Familie hat mich dazu überredet dass das viel besser für mich ist  
650  
651 Pm: Na haste bessere Chancen (unverständlich)
- 665 Y: Nee, es geht ja nicht darum, wie war es in der 4.Klasse also bis hierher?  
666  
667 Am: Ach so äh also, ich hab mich da mit meinen Eltern immer drüber unterhalten und so, und dann  
668 mit meiner Oma mal (4)  
669
- 670 Y: Und was hattet ihr da für ein Gefühl dabei? War es (6) stressig für euch? (2) Oder?  
671  
672 Tm: Na ja nicht so  
673
- 674 Y: Ja  
675
- 676 Pm: Nicht so (2)  
677
- 678 Tm: Ging (2) eigentlich (2)  
679
- 680 Pm: Nicht so stressig (6)  
681
- 682 Y: Ihr auch nicht?  
683
- 684 Ew: Was? (3)  
685
- 686 Y: Das ist das normalste der Welt in der 4. Klasse sich dafür zu entscheiden, wo man auf welche  
687 @Schule man geht@?  
688
- 689 Ew: Oh ja  
690

691 Dw: Ja, ich hab schon ganz schön oft mit meine Eltern drüber geredet  
 692  
 693 ?: Hmm  
 694  
 695 Pm: Eigentlich  
 696 I  
 697 Ew: L Bei mir, bei mir **nerven sie mich immer!**  
 698  
 699 Pm: bis zur siebten eigentlich zusammen bleiben, das wäre auch besser

Die langen Pausen, die knappen Antworten ohne Elaboration und erweiterter Wortwahl, können darauf verweisen, dass sie die Gespräche mit den Eltern oder das Prozedere der Schulwahl mehr beanspruchten als sie im Gespräch ausführen wollen, insbesondere da die Entscheidung endgültig feststeht. Aus den Elaborationen in der Eingangspassage ist zu erkennen, dass gerade die Jungen anfangs mit ihren Eltern nicht einer Meinung waren. Da Paul den Entschluss, auf das Gymnasium zu gehen, selbst gefasst hat, erscheint ihm die Auseinandersetzungen mit seinen Eltern, die für ihn ebenso das Beste wollen, als wenig anstrengend. Tobias brauchte sicherlich Zeit, sich mit den Argumenten seiner Eltern auseinanderzusetzen. Er kann nun die Entscheidung mittragen.

Bei Andy, der sich in dieser Sequenz kaum bzw. nur nach direkter Ansprache beteiligt, war das Thema der Schulwahl präsent zwischen ihm und seinen Eltern bzw. auch seiner Großmutter. Die verschiedenen Einflüsse der Erwachsenen wurden letztendlich von Andys Leistungen begrenzt, so dass er auf die Regelschule gehen wird. Die Erinnerung an inhaltliche Aspekte kann er nicht abrufen. Ebenso stellt es Dorothea dar, die mit ihren Eltern ausgiebig zu diesem Thema im Gespräch war, aber keine Beschreibung zu Inhalt oder Ablauf macht. Esther hingegen scheint mit ihren Eltern nicht so friedfertig im Gespräch zu sein. Ihre Positionen liegen wohl nicht nahe beieinander, was zu Verärgerungen führt und Esther es mit: „bei mir **nerven sie mich immer!**“ (697) ausdrückt. Worüber sich Esther und ihre Eltern nicht einig sind, beschreibt sie nicht. Es genügt ihr, ihre Spannung hervorzuheben. Ebenso interessiert es die anderen Kinder nicht, dass Esther sehr emotional und laut reagiert. Es werden keine Nachfragen gestellt oder Anschlusspropositionen hergestellt. Anscheinend ist den Kindern bekannt, worum es Esther geht. Zu Beginn der Diskussion beschrieb sie ihren Wunsch, auf die Musikschule zu wechseln und sie drückt ihren Unmut darüber aus, dass ihrem Wunsch nicht entsprochen wird.

Paul beginnt unvermittelt das Thema der verlängerten gemeinsamen Schulzeit, dass die Kinder sofort veranlasst, Argumente auszutauschen.

Die Entscheidung für das Gymnasium war bei den Mädchen eine von Erwachsenen bestimmte Entscheidung, die mit ihnen diskutiert wurde, sie sich aber unzulänglich in ihren Bedürfnissen und Wünschen berücksichtigt fühlten. Sie folgen den Empfehlungen ihrer Eltern, sind damit dennoch nur unzureichend einverstanden und glücklich. Die formale Voraussetzung, die ausreichend guten Noten, reichen den Mädchen nicht als Grund für den Gymnasiumübertritt. Unter Einbezug des gemeinsamen Wechsels mit Freunden, würde die Regelschule bevorzugt werden, deutet Esther an.

1044 Ew: Ich würde auch gern auf die Regelschule gehen, meine Freunde (unverständlich)  
1045  
1046 ?: (unverständlich)

Gegen Ende der Diskussion spricht die Gesprächsleiterin explizit Paul an, ob er zu sich und den Gesprächen mit seinen Eltern etwas sagen möchte. Seine Ausführungen waren mit der in der Eingangspassage stimmig; es wurde inhaltlich nichts hinzugefügt. Die Begründung seines Gymnasiumsbesuches überließ er Tobias und ergänzte oder bestätigte diese nicht.

1011 Y: L Und ähm, Paul bei dir, deine Eltern haben die  
1012 auch mit dir drüber gesprochen?  
1013  
1014 Pm: Mhm also was in, in der Regelschule  
1015  
1016 Y: Jaa  
1017  
1018 Pm: Na eigentlich schon haben sie gesprochen Mensch geh doch auf die Regelschule da fällt's dir  
1019 nicht so schwer, aber nein ich gehe aufs Gymnasium, hab ich immer gesagt und dann hab ich  
1020 |  
1021 Ew: L  
1022 sprich lauter, red lauter  
1023  
1024 Pm: gute Noten heimgebracht, Einsen und Zweien, und dann ham'se gesagt, na vielleicht wär's  
1025 nicht schlecht wenn du aufs Gymnasium gehst, na darum geh ich jetzt aufs Gymnasium, weil  
1026 |  
1027 Tm: L Bessere  
1028 Chancen für deinen Notarzt (.) dann musste aber Medizin

Es wird deutlich, dass das Thema keine Gewichtung hat, um es publik zu machen. Gleichfalls ist das Ziel, der Wechsel auf das Gymnasium, durch entsprechende Leistungen erreicht. Er konnte sich unter anderem durch seine Leistungen gegenüber den Eltern durchsetzen.

Im Gegensatz dazu bekennt die Mehrheit der Gruppe, dass sie nicht auf die Schulart ihrer ersten Präferenz wechseln werden. Im Entscheidungsprozess führten die Kinder mit ihren Eltern Gespräche. Allerdings stellte sich das Gefühl der Bevormundung ein. Der Weitsicht ihrer Eltern konnten sie nichts entgegensetzen. Für die Kinder stellt sich die Schulwahl als Kompromiss dar, in dem die Kinder wenig mitbestimmen konnten. Die beiden Mädchen orientierten sich an den Aussagen ihrer Mütter. Dadurch, dass die Kinder die formalen Leistungsvoraussetzungen für den Übertritt auf das Gymnasium erfüllten, war es der Wunsch und die Vorausschau der Eltern auf dieses zu wechseln. Dem standen gegenwärtige Sorgen ihrer Kinder gegenüber. Die Trennung vom Klassenverband beschäftigte sie mehr als Zukünftiges. Die Kinder stehen in einem Spannungsverhältnis. Einerseits können sie auf Grund ihrer erreichten Leistungen wechseln, zudem ist ihnen der Zusammenhalt mit Freunden und Klassenkameraden sehr wertvoll. Andererseits nutzen die Eltern ihre Autorität, um den Wechsel auf das Gymnasium zu entscheiden. In der Gruppe „Klassengang“ und in allen Gruppen, in dem das Gymnasium als weiterführende Schule gewählt wurde, hatten die Kinder diese Spannungen mit den Eltern nicht wegen der Schulartenwahl. Die in manchen Fällen verschiedenen Ansichten zwischen Eltern und ihren Kindern, erwachsen aus detaillierteren Überlegungen zur Gymnasiumwahl, unter anderem die Ansichten zur Erhaltung von Freundschaften oder die Berücksichtigung von Interessen und Neigungen der Kinder.

### **Freundschaften und Peergroup**

Beim gemeinsamen Lernen gestalten sie die Diskussion selbstläufiger. Es ist ihr Eingangsthema mit dem sie sich als erstes auseinandersetzen. Ebenso setzen sie es aus eigener Initiative in der Mitte der Diskussion fort. Die Themeninitiierung durch Paul erfolgt unvermittelt im Zusammenhang mit Elterngesprächen. Er schlägt ein gemeinsames Lernen in der Mittelstufe vor, was die Mehrheit der Kinder sofort, zunächst einhellig aufnimmt. Über die Gespräche mit den Eltern ist ihnen bewusst, dass stabile soziale Beziehungen in der Peergroup durch die Selektion verloren gehen können.

691 Dw: Ja, ich hab schon ganz schön oft mit meine Eltern drüber geredet  
692  
693 ?:: Hmm  
694  
695 Pm: Eigentlich  
696 I  
697 Ew: L Bei mir, bei mir **nerven sie mich immer!**  
698  
699 Pm: bis zur siebten eigentlich zusammen bleiben, das wäre auch besser  
700  
701 Ew: Ja  
702  
703 ?:: Ja  
704  
705 Tm: Ja das wäre besser, kann man noch wenigstens 2 Jahre entwickeln, also  
706 I  
707 Ew: L Oder (.) oder das man 7  
708 zusammen die ganze Klasse ins Gymnasium geht (2)  
709  
710 Dw: Na toll, so gut ( )  
711 I  
712 Pm: L Na das geht nun auch nicht  
713  
714 Am: Früher war's nicht so  
715 I  
716 Ew: L Oder in ne andere Schule, ab fünfte

Mit dem Gegenhorizont von Esther, die ein gemeinsames Lernen aller Klassenkameraden im Gymnasium vorschlägt, ruft sie den Widerstand der anderen Kinder hervor, die damit nicht einverstanden sind bzw. das als für nicht umsetzbar halten. Esther geht davon aus, dass ihre Klassenkameraden die Anforderungen meinen, denen nicht alle Kinder im Gymnasium gerecht werden können und korrigiert in eine allgemeine Schule. Sie behält ihren Standpunkt des gemeinsamen Lernens bei, verkürzt aber im Dialog mit Paul dieses Konstrukt auf die ersten Klassenstufen in der Sekundarstufe I. Sie übernehmen die Argumente der Erwachsenen, dass dieser Wunsch aus institutioneller Sicht nicht umsetzbar sei. Aber auch das findet keinen Konsens. Andy differenziert den Gegenhorizont von Paul und nimmt das Gymnasium als eine Schulart aus der Betrachtung heraus. Er muss damit auf einen vergangenen Zeitpunkt verweisen, worauf keines der Kinder eingeht. Sie verbleiben in der Gegenwart und wün-

schen sich, mit Kindern, die sie kennen in eine Klasse wechseln zu können, wobei offenbleibt, ob es das Gymnasium sein muss.

718 Pm: Das geht leider auch nicht weil  
719  
720 Am: Früher war es nicht so, da gab's nur Grundschule und Regelschule  
721  
722 Pm: Da gab's kein Gymnasium  
723  
724 Tm: Ich hoffe, dass wir dann aber aus unserer und der andere Klasse jetzt hier aus M. aus der  
725 Regelschule in eine Klasse kommen.  
726  
727 Dw: Wäre doof, wenn wir mit 'n paar aus N. zusammenkommen oder sonst irgendwoher  
728  
729 Tm: Naja 'nen paar werden schon dazu kommen  
730 |  
731 Pm: L da werden (wir nämlich aussortiert)  
732 |  
733 Tm: L oder aus P  
734  
735 Am: Schlau, schlau, schlau  
736  
737 Dw: Ja aber am meisten würde ich mich drüber freuen, wenn wir zusammen blieben  
738 | |  
739 Am: L Schlau, schlau, schlau L schlecht, schlecht,  
740 schlecht  
741  
742 Pm: Wäre schlecht  
743  
744 Ew: Mh (5)

Die Kinder arrangieren sich damit, dass eine Trennung unausweichlich ist. Allerdings würden sie lieber vermeiden, sich auf neue soziale Beziehungen in gleichaltrigen Gruppen einzustellen und stattdessen auf Bekanntes aufbauen.

Die Schulart scheint ihnen in diesem Zusammenhang nicht ganz so wichtig. Dorothea fasst die Überlegungen in einer Zwischenkonklusion zusammen: „[...] am meisten würde ich mich drüber freuen, wenn wir zusammen bleiben“ (737). In der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ wird ein ähnlicher Vorschlag unterbreitet: Ein gemeinsames Lernen mit unterschiedlichem Leistungsniveau und unabhängig von der Schulart. Dieser wird allerdings von der

Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ nicht diskutiert, sondern es entfaltet sich davon ausgehend der Inhalt auf unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale.

Die Kinder diskutieren wenig miteinander und kaum gegeneinander. Am deutlichsten zeigt Andy, dass er unbeteiligt ist, in dem er durch Phrasen die Aussagen begleitet. Selbst dieses Verhalten bleibt von den anderen Kindern unbeachtet. Andy, der auf jeden Fall nicht mit auf das Gymnasium wechselt, findet keine Möglichkeit sich aus seiner Perspektive – Wechsel auf Regelschule - zu beteiligen und macht mit seinen Phrasen sehr deutlich, dass er außerhalb der Gedanken der anderen Kinder steht.

Auf die Zwischenkonklusion von Dorothea wird nicht direkt mit Zustimmung reagiert. An anderer Stelle der Diskussion wird auf die Proposition von Andy der Wunsch des gemeinsamen Lernens explizit validiert. Sie erarbeiten an einem Beispiel, welche Belastungen auf Freundschaften wegen des Schulwechsels eintreten können.

- 857 Y: L Wie war es für dich, Andy, in der 4 Klasse die Entscheidung so mit zu  
858 erleben?  
859  
860 Am: Naja, also ich hatte mir ja wirklich gewünscht, dass wir bis zur siebten zusammenbleiben  
861  
862 Ew: Ja  
863  
864 Dw: Ja  
865  
866 Ew: Das ist besser  
867  
868 Dw: Weil wir auch ganz gute Freunde dann auseinander gehen  
869  
870 Ew: Ja  
871  
872 Pm: Wenn jetzt ein-  
873  
874 Dw: L Ralf und Torben dadurch auseinander gehen  
875 I  
876 Tm: L von einem Tag auf einen anderen einfach in eine andere Schule (.) ist wirklich  
877 doof  
878 I  
879 Ew: L man hat sich in der ersten Klasse ist es erst mal schwierig sich mit jemanden an zu  
880 freunden, und dann zum Schluss- (.) (unverständlich)  
881  
882 ?: Mhm

883

884 Tm: Aber Kai und Andy sind die besten Freunde und dann muss er weg ( ) (3) °Stadt von Jüte°

885

886 ?: @.@

In dieser Sequenz sprechen die Kinder ihre Befürchtung konkret an. Sie empfinden die Aufteilungen von Freunden auf verschiedene Schulen als beunruhigend. Aus den vorgebrachten Beispielen ist nicht zu erkennen, dass es sie selbst betrifft. Sie haben Mitgefühl mit ihren Mitschülern, die sich auf Grund des Schulwechsels, insbesondere in eine andere Stadt, trennen müssen. Die Kinder haben keine Erfahrungen und Kenntnisse, wie sie dieses Dilemma auflösen können. Diese Sequenz wird rituell abgeschlossen, das heißt ohne ein zusammenfassendes Gesamtergebnis. Die Kinder möchten diese Trennungssituation nicht, haben andererseits keine Idee, wie sie es ändern können oder zukünftig mit der neuen Situation umgehen können. Eine Enaktierung ist nicht zu erkennen. Sie rückbesinnen sich auf ihre Erinnerungen an die erste Klasse. Die Schwierigkeiten, die sie damals hatten, sich neu zu finden, Freundschaften zu schließen und sich aneinander zu gewöhnen, werden womöglich wieder befürchtet, wenn sie mit Kindern aus anderen Schulen zusammen in eine Klasse kommen werden. Diese Situation wurde in den letzten vier Jahren gemeistert, sie haben sich in der Klasse einfügen und Freunde finden können. Anscheinend ist die Anstrengung dafür dennoch so präsent, dass die Kinder kein hohes Vertrauen darin haben, die Situation ohne Schwierigkeiten zu bewältigen. Einen positiven Blick auf Zukünftiges können sie in diesem Fall nicht entwickeln. In der Gruppe „Klassengang“ dokumentiert sich eine ähnliche Auffassung. Die Kinder empfinden es ebenso als anstrengend, sich wegen des Schulwechsels wieder neue soziale Beziehungen zu erschließen. Im Gegensatz zur Gruppe „Appalusa“ entwickeln diese Kinder Ideen, die sozialen Kontakte durch gemeinsame Freizeitaktivitäten und Telefonate zu erhalten. In der Gruppe „Appalusa“ wohnen die Kinder entfernter voneinander als in der Gruppe „Klassengang“, die örtlichen Gegebenheiten liegen weniger im Nahraum für die Kinder als in der Stadtgruppe „Klassengang“, so dass gegenwärtig keine gemeinsamen Aktivitäten und Freizeitgestaltungen unternommen worden sind. Auf diese Erfahrung können die Kinder nicht zurückgreifen. In beiden Gruppen wird die zukünftige Integration in den neuen Schul- und Klassenverband nicht beantwortet. Die positive Einstellung der Mädchen und Jungen, sich auf neue Kontakte, Beziehungen einzulassen, ist in der Gruppe „Appalusa“ nicht zu erkennen. Sie würden gern am Gegenwärtigen festhalten und wollen keine



Veränderungen. Zudem haben die Kinder das Gefühl, in das Arrangement der Schul- und Bildungswahl mehr als ihre Eltern investiert zu haben, da soziale Beziehungen konkrete Lebenserfahrungen für sie darstellen. Diese Beziehungen müssen geändert, umgeordnet und neu definiert werden.

## Berufsorientierung

Die Thematik der Berufswahl wird in der Diskussion meist in Verbindung mit der Darstellung der Eltern dargelegt, die auf eine höhere Schulbildung zielen, um ihren Kindern eine Verbesserung im Leben zu ermöglichen.

In der Diskussion verweisen die Kinder auf ihren Berufswunsch oder ihre Gesprächspartner erwähnen diesen.

627 Ew: L Ich hab mein, ich hab mein Beruf jetzt schon mein  
628 Lieblingsberuf  
629 |  
630 Tm: L ich och, Koch

1027 Tm: L Bessere

1028 Chancen für deinen Notarzt (.) dann musste aber Medizin

Die Kinder scheinen die Berufswünsche untereinander zu kennen. Ein Austausch, über die Berufsinhalte erfolgte bis dahin nicht, wohl aber wissen sie um die leistungsmäßigen Voraussetzungen.

Gegen Ende der Diskussion erfährt das Thema Beruf eine weitere Ausdifferenzierung. In dem Bewusstsein, dass Andy wenig in der Diskussion gesagt hat, fordern ihn alle auf, über seinen Berufswunsch zu erzählen.

Obgleich Tobias und die Mädchen daran interessiert sind, und ihn mehrfach fragen, antwortet Andy nicht. Esther versucht zu motivieren, in dem sie darauf verweist ihren „Traumjob“ zu haben, ohne ihn zu benennen. Andy geht allerdings erst auf den Vorschlag von Paul ein, der sehr leise „Polizist“ einbringt, nachdem Andy nicht selbst antwortet. Aber auch darauf antwortet er nicht mit einer klaren Aussage, sondern beschreibt für die anderen Kinder nicht Nachvollziehbares, was sie mit einem Lachen quittieren und sich mit dem Gesagten von Andy nicht zufriedengeben. Tobias fragt noch einmal nach, und an Stelle von Andy, der sich

nicht äußert, beendet Paul das Thema für Andy. Obgleich die Kinder wissen, was Andy für einen Beruf wählen würde, traut er sich selbst nicht direkt sinnverständlich zu antworten und setzt eine Barriere. Damit können wiederum die Gruppenmitglieder nichts anfangen. Sie finden in den Themen um Bildung, Schule, Familie keine Anschlussfähigkeit.

1100 Y: Also, wenn ihr nix mehr zu sagen habt oder nicht mehr so, dann ist es auch ok  
1101 |  
1102 Tm: L Andy muss noch n bisschen  
1103 erzählen, was er mal werden will  
1104 |  
1105 Y: L aber wir warten  
1106  
1107 Ew: Ja  
1108  
1109 Dw: Ja, was willst du machen  
1110  
1111 Tm: Andy was willst du mal werden  
1112 |  
1113 Ew: L Ich hab ja mein, ich hab ja mein, ich hab ja mein Traumjob schon  
1114  
1115 (Unverständlich)  
1116  
1117 Pm: Was willst du werden (2) °Polizist°  
1118  
1119 Am: (ähm, den Verbrecher darf ich nicht gleich abschießen.) Der Verbrecher darf zuerst schießen  
1120  
1121 Me: @2@  
1122  
1123 Ew: Du bist doch ein Folterer, du willst mich doch foltern  
1124  
1125 Tm: Nein  
1126  
1127 Ew: hast du mir gestern gesagt  
1128  
1129 Tm: Na, was willst du mal werden  
1130  
1131 Pm: Er weiß es nicht  
1132  
1133 (2)

Esther nutzt die zweisekündige Pause, um das Thema zu erweitern. Sie hat ihren Berufswunsch schon seit einigen Jahren. Paul bestätigt für alle, dass Esther ihren Berufswunsch

schon sehr oft benannt hat und alle darüber Bescheid wissen, so dass es keiner weiteren Ausführung bedarf. Allerdings scheint es in diesem Fall wirklich eher ein Wunsch zu sein, der nur schwer zu realisieren ist, denn Esther betont lautstark, dass sie daran unter allen Umständen festhalten will. Sie scheint sich etwas Anderes im Moment nicht vorstellen zu können und will von ihrem gesetzten Ziel nicht abrücken. Anscheinend ist der Berufswunsch von Esther in der Vergangenheit erschöpfend thematisiert worden. Die Aussage von Dorothea ist kaum verständlich. Die letzten Worte könnten allerdings andeuten, dass Esther ihren Berufswunsch zu oft anbringt und sich etwas zurückhalten könnte, da alle darüber ausreichend informiert sind.

Andy unterstreicht Esthers Berufswunsch „Sängerin“ (1137) mit einer Phrase „la, la, la, la, la,“ (1139), was in dem Fall als ein Gesang interpretiert werden könnte. Er zeigt, dass er sich irgendwie zugehörig fühlen möchte, inhaltlich nicht an die Themen anschließen kann und mit Floskeln reagiert. Seine Gedankenwelt scheint eine völlig andere zu sein.

Im Gegensatz dazu ist Paul daran interessiert, was Dorothea beruflich machen möchte. Dorothea hat noch keine konkreten Berufswünsche, kann ihre Vorstellung aber klar eingrenzen: „Irgendwas mit Pferden“ (1147). Diese Offenbarung scheint den Kindern nicht neu zu sein, denn Paul bestätigt gleich, dass etwas Anderes nicht in Frage kommt. Tobias macht einen Berufsvorschlag und korrigiert diesen zudem in die richtige Genderform. Diesem Vorschlag widerspricht allerdings Esther und ersetzt ihn durch einen neuen, unter dem sich Dorothea nichts vorstellen kann. Die Beschreibung von Esther fällt sehr knapp aus und bringt eine neue Bedeutung hervor, die nicht erörtert werden kann, da an der Stelle die Kinder (ca. 15 Sekunden) unverständlich durcheinander sprachen. Inwieweit sich Dorothea daran beteiligt, ist nicht zu erkennen.

1135 Ew: Ich weiß es schon lange, seit der dritten Klasse

1136

1137 Pm: Ja, Sängerin das wissen wir doch schon, du wiederholst dich

1138 I

1139 Am: L la, la, la, la, la

1140

1141 Ew: Und das werd ich, und das werd ich, und das wird ich nie aufgeben!

1142

1143 Dw: ( ) °jede Stunde ganz leise jetzt°

1144

1145 Pm: Dorothea, was willst du werden?  
 1146  
 1147 Dw: Irgendwas mit Pferden  
 1148  
 1149 Tm: Reitlehrer  
 1150  
 1151 Pm: Ja das war klar  
 1152  
 1153 Tm: Reitlehrerin  
 1154  
 1155 Ew: Nein Reitpflegerin, ach was weiß ich  
 1156  
 1157 Dw: Reitpflegerin? Was ist das?  
 1158  
 1159 Ew: Na du musst die Pferde pflegen  
 1160  
 1161 ?: (Unverständlich-Nebengespräche Jungen)  
 1162  
 1163 Ew: Tierpflegerin irgendwas mit Pferden also Pferdezucht  
 1164  
 1165 (15) (Unverständlich)  
 1166  
 1167 Am: Fussballrichtung  
 1168  
 1169 Tm: Musste dich aber noch anstrengen so gut biste nämlich noch nicht  
 1170  
 1171 ?: @2@  
 1172  
 1173 Am: Kannste wissen jeden Tag  
 1174  
 1175 Ew: Jeden Abend habe ich Hochrist geübt für Fußball  
 1176  
 1177 Pm: Musste auf den Sportplatz gehen  
 1178  
 1179 Ew: Ja genau  
 1180  
 1181 (4) (Unvertständig)

Anscheinend ist Andy noch mal befragt worden zu seinem Berufswunsch und verhielt sich ähnlich wie Dorothea. Er zeigte in einem hörbaren Wort die grobe Richtung auf, was ihn interessiert: „Fußballrichtung“ (Am, 1167). Das reichte aus, um von den anderen Kindern eine Einschätzung und Unterstützung zu erhalten. Sie nahmen den Wunsch wohlwollend zur Kenntnis, aber im Gegensatz zu Dorothea sind keine konkreten Vorschläge gemacht wurden.

Anscheinend ist allen klar, dass Fußballrichtung, Berufswunsch „Fußballspieler“ bedeutet und Andy in dieser Richtung seinen beruflichen Weg sieht. Diese kurze Sequenz geht in Unverständliches über, so dass die Gesprächsleiterin durch eine Frage wieder etwas mehr Ruhe in das Gespräch bringt.

Die kurzen Sequenzen zu den Berufen repräsentieren ein für die Kinder wichtiges Thema, obgleich es ihnen nicht neu ist und an anderer Stelle schon öfter behandelt wurde, so dass die Kinder sich keine echten Neuigkeiten mitteilten bzw. sie daran interessiert waren, erweitertes Wissen zu erhalten. Es werden untereinander wenig Fragen gestellt oder die Aussagen durch Beispiele, Beschreibungen veranschaulicht. Der Rahmen des Berufes scheint klar zu sein, aber das anschauliche Berufsbild noch nicht. Auffällig im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen, in denen über Berufe diskutiert wurde, ist die hohe Verbundenheit der Berufswünsche mit den Interessen der Kinder, denen sie in ihrer Freizeit nachgehen. Sie orientieren sich an nicht schulimmanenten Vorlieben. Zudem ist ihnen noch nebensächlich, welcher Bildungsabschluss notwendig ist. Die Leistungsvoraussetzungen werden kaum mitgedacht. Ihnen geht es im Moment darum, dass sie Freude an ihrem zukünftigen Beruf haben. Die Vorstellungen der Kinder über ihre zukünftige Arbeitswelt korrespondiert mit der von ihnen favorisierten Schulart -Regelschule-. Daher ist die Auseinandersetzung mit der höheren Schulart für die Mehrzahl der Kinder, die das Gymnasium besuchen werden, eine von außen auferlegte Angelegenheit, die sie selbst noch nicht verinnerlicht haben.

Persönliche Eigenschaften, familiäre Dispositionen oder Zugangsvoraussetzungen spielen in dieser Gruppe für die Berufsfindung keine Rolle. Das unterscheidet sie von den Gruppen „Gymikids“ und „Pokeclub“

### **Zukünftige Anforderungen**

Die Sequenzen, in den sich die Kinder den Leistungsanforderungen zuwenden sind von kurzer Dauer. In der Diskussion gehen die Kinder kaum darauf ein. An zwei Stellen, unabhängig von den Elterngesprächen, machen sie aber deutlich, dass bestimmte Leistungen für den Übertritt auf das Gymnasium erforderlich sind und es auf dem Gymnasium „sauschwierig“ (769) werden kann. Bei diesem Thema finden die Mädchen und Jungen nicht sofort den gemeinsamen Themenstrang. Esther fällt es schwer, ihre Proposition (756, 762) zu setzen. Sie bringt die Befürchtung des höheren Schwierigkeitsgrades zum Ausdruck und wünscht sich

Lehrer, mit denen man auskommt. Diese Sorge und Wünsche teilt niemand. Paul erweitert die Orientierung bezüglich der „vielen Hausaufgaben“ (767), was Esther bestätigt und die Anstrengung durch die hohe Merkfähigkeit hervorhebt. Tobias sieht es ähnlich. Er möchte gern der Aussage seiner Eltern, dass es auch im Gymnasium Zeiten geben wird, in denen nicht gelernt oder Hausaufgaben gemacht werden müssen, sondern er für sich zur freien Verfügung hat, glauben. Er schränkt sich gleichzeitig wieder ein, da er es nicht mit Bestimmtheit sagen kann oder Erfahrungen dazu hat. Esther setzte zu einem Handlungsplan an, ließ sich aber von Dorothea unterbrechen, die die Befürchtungen, auf dem Gymnasium nicht zu bestehen mit einer Exemplifizierung darstellt. In ihrer Wortwahl ist ein deutliches Gefälle zwischen den beiden Schularten Regelschule und Gymnasium zu erkennen, wobei die Regelschule die niedere Schulart darstellt.

762 Ew: Hoffentlich sind dann die Lehrer nicht sooo streng in der 5. Klasse (.) das wird alles viel  
763 schwieriger §oje§ (2)  
764  
765 Y: Mhm  
766  
767 Pm: Die vielen Hausaufgaben da will ich gar nicht dran denken  
768 I  
769 Ew: L Ja das ist sauschwierig, musste erst mal musste erst mal alles im  
770 Kopf haben I  
771 I  
772 Tm: L Meine Eltern haben gesagt, dass man  
773 trotzdem noch n bisschen Freizeit hat (.) hoffe ich zumindest  
774  
775 Ew: Und wenn nicht denn und wenn  
776 I  
777 Dw: L Ich kenne ´nen Mädchen die ist von der 4.in die 5. aufs Gymnasium  
778 gegangen und sie war die Beste aus ihrer Klasse, also wie Anika und war ganz ganz gut und  
779 die musste aber wieder absteigen, weil sie zu schlecht dafür war (2)  
780  
781 Pm: Versteh´ ich jetzt nicht, warum war die da so schlecht?  
782  
783 Dw: Naja, in der vierten Klasse war sie die beste aus ihrer Klasse aber dann  
784 I  
785 Tm: L Vielleicht waren die alle nicht so gut  
786 in der Klasse, wisst ihr wie, vielleicht warn sie alle in der Klasse nicht gut  
787  
788 Pm: Vielleicht hatte sie ´ne Schwachstelle, wie ich mit Textaufgaben (.) °Schwachstellen°  
789 I

790 Ew: L Ich finde (.) wenn ich  
 791 Aufgaben meiner Geschwister sehe: mal, plus (3) x  
 792  
 793 Dw: Sind beide deine Schwester auf'm Gymnasium?  
 794  
 795 Ew: Ja (3)  
 796  
 797 Pm: §2§  
 798  
 799 Ew: Kann sie ja mal fragen, interessiert mich jetzt  
 800  
 801 Tm: Auch mein Cousin Gymnasium aber der ist dieses Jahr in der 1. Klasse  
 802  
 803 Me: @2@  
 804  
 805 (2)

Über dieses Beispiel sind die Kinder erschrocken, können kein Verständnis dafür aufbringen und suchen nach Ursachen, insgeheim hoffend, dass ihnen das nicht passiert. Paul nimmt Bezug auf seine Unzulänglichkeit und Esther sieht über die Erfahrungen ihrer Geschwister höhere Anforderungen auf alle zu kommen. Konkret können sie es nicht benennen, was sich verändern und wie es sich auf sie auswirken wird. Das verunsichert sie, dieses Thema weiter zu bearbeiten. Sie beenden es durch eine rituelle Konklusion und weichen in un reale Überlegungen aus, um diese Situation zu vermeiden. Sie hoffen, dass sie auf dem Gymnasium bestehen können. Für die geschilderte Situation sehen sie konkret im Moment keine Möglichkeit, was sie selbst zur Verhinderung beitragen können bzw. sehen sich einer Macht von außen ausgesetzt.

Den Kindern ist bewusst, welche Leistungsanforderungen zum Übertritt notwendig sind. Über diese Information können sie sehr gut einschätzen, ob sie die entsprechenden Zensuren zum Übertritt auf das Gymnasium erreichen. Die Zensuren stehen für sie beim Erreichen des Übertritts an erster Stelle. Davon, so wissen sie, hängt die weitere Schullaufbahn ab.

900 Y: Ja so den Prozess (.) möglicherweise beeinflusst hat?  
 901 I  
 902 ? : L ( )  
 903  
 904 Tm: Außer meinen Zensuren nischt  
 905

906 Y: Mmh  
 907  
 908 ? : ( )  
 909  
 910 Y: Na das hat ja jetzt mit der Schulentscheidung nix zu tun  
 911  
 912 Tm: Das war ja dann och, wenn man in Mathe, Heimat-und Sachkunde ne drei hat, dann muss man  
 913 ´ne Prüfung machen, wenn man die nicht hinkriegt, dann (.) da schaffft man s nicht  
 914 |  
 915 Pm: L mhm so mhm (.) aber wer gut ist, der kann dann  
 916 gleich  
 917  
 918 Tm: Bei mit wars gut, ich habe alles Einsen und Zweien also auf´n Zeugnis  
 919  
 920 Dw: Ich Hab in allem eine 2 Mathe Deutsch und Heimatkunde  
 921  
 922 Tm: Ich hab in Mathe ´ne Eins gehabt @.@  
 923 |  
 924 Ew: L aber in Deutsch (.) mit Anika oh  
 925  
 926 (Unverständlich) (8)

Sie haben alle die Leistungen erbracht und können im Moment entspannt darüber sprechen. Sie bestätigen sich gegenseitig, die Leistungsanforderungen erfüllt zu haben. Dabei reden die Mädchen für sich und die Jungen für sich, so dass aus der Tonaufnahme nur Wortfetzen oder gar keine Zusammenhänge zu verstehen sind.

Die Kinder diskutierten über ihre Leistungen im Zusammenhang mit den institutionellen Voraussetzungen für einen Übertritt auf das Gymnasium. Ihre Neigungen und Interessen haben sie in die Entscheidungsfindung im Gegensatz zu den Gruppen „Coolgang“, „Trixi“, „Gymnasien der Mädchen“ und „Klassengang“ nicht mit einbezogen. Ausgenommen Esther, die ihre Vorliebe zur Musik durchgängig (z.B. Wunschgymnasium, Beruf) anführt und auf ein Spezialgymnasium wechseln wollte. In dem ländlichen Raum, in dem die Kleinstadt angesiedelt ist, befindet sich das nächstgelegene Gymnasium in der Kreisstadt. Weitere Gymnasien gibt es in weiter entfernten Städten. Das bedeutet längere Wege- und Fahrzeiten, um zur Schule zu kommen, als sie es bisher gewohnt waren. Sie müssen sich mit den sozialräumlichen Begebenheiten arrangieren, da diese für sie nicht zu ändern sind. Im ländlichen Gebiet ist das Einzugsgebiet des Gymnasiums formal vorgegeben wie das der Regelschule. Es besteht eine Wahlmöglichkeit, die in der Regel mit steigendem Aufwand (z.B. Fahrzeiten) verbunden sind.



Zudem erhöht sich der Einzugsradius der Kinder, so dass die Freundschaften über den sozialen Nahraum aufgebaut und erhalten werden müssten. Im Hinblick darauf, dass die Kinder gemeinsam mit den jetzigen Klassenkameraden und Freunden in die weiterführende Schule wechseln wollen, wäre die Erweiterung des Sozialraums für sie zunächst unvorstellbar.

Die Auseinandersetzung mit dem Zukünftigen am Gymnasium wie es in den Gymnasiastengruppen „Gymikids“, „Coolgang“ und „Gymnasien der Mädchen“ zu sehen ist, unterlassen sie. Allerdings unterscheiden sich Inhalte in den drei Gruppen. Die Mädchengruppe erörtert ihre Ängste vor dem Unbekannten auf dem Gymnasium. Diese Orientierung steht im Gegensatz zu den Jungengruppen. Die Gruppe „Gymikids“ können zwar keine eindeutigen Handlungsoptionen herausarbeiten, sich aber durch gedankenexperimentelle Verhandlung auf die zu erwartenden Umstellungen auf dem Gymnasium vorbereiten. Die Gruppe „Coolgang“ nähert sich dem Zukünftigen in der Verbindung zwischen Bildung und ihren Freizeitinteressen. Sie gehen davon aus, diese Verknüpfung auf dem Gymnasium ausbauen zu können.

### **10.3 Zukünftige Regelschüler**

#### **10.3.1 Fallanalyse „Einsiedler“**

##### **Gruppenkonstellation**

Zur Gruppe „Einsiedler“ gehören fünf Mädchen (Bianka, Carmen, Daniela, Erika, Frauke) und ein Junge (Armin) aus einer Stadtschule, die sich am Stadtrand einer Stadt mit verschiedenen Gymnasien und mehreren Regelschulen befindet. Die Grundschule deckt das Einzugsgebiet der eingemeindeten Stadteile, die einen dörflichen Charakter tragen, ab.

Die Kinder werden zukünftig alle in der Regelschule lernen. Die Mehrzahl der Mütter und Väter schlossen die Schullaufbahn mit der mittleren Reife ab und arbeitet in ihrem erlernten Beruf. Drei Elternteile haben ein Hochschulstudium absolviert und sind in ihrem abgeschlossenen Arbeitsfeld tätig. Die sozioökonomischen Bedingungen liegen auf einem mittleren Niveau.

Die Gruppendiskussion ist dynamisch und die Kinder sind sehr präsent. Ihr Diskussionsstil ist durch die vielen Sprecherwechsel und Überlappungen sehr lebendig. Dabei generierten die Kinder die Themen von sich aus, so dass erst nach der Hälfte der Diskussion die Gesprächsleiterin fragend eingriff.

Der einzige männliche Diskussionsteilnehmer und Erika sprachen am häufigsten. Die anderen vier Mädchen beteiligten sich ausgewogen. Es ist eine sehr offene Diskussion mit vielen szenischen Beschreibungen. Die Kinder bestätigen sich untereinander oft und es wird wenig gegenläufig diskutiert. Es besteht oft Einhelligkeit, über die die Themen abgearbeitet werden. Die Diskussion ist mit einer knappen Stunde ähnlich lang wie die der Gruppe „Klassengang“, „Gymnasien der Mädchen“ und „Pokeclub“. Letztere steht in Bezug auf Selbstläufigkeit sehr im Kontrast zur Gruppe „Einsiedler“, da in der Gruppe „Pokeclub“ durchgängig häufiger Fragen durch die Gesprächsleiterin gestellt wurden.

Obgleich bei der Namensgebung noch nicht gut herauszuhören ist, welches Mädchen spricht, ist zu erkennen, dass sich mehrere beteiligen. Bei der Namensgebung orientieren sie sich schon auf die Aufgabe und suchen einen Namen dafür. Nachdem ein Mädchen ihre Idee sehr dicht an den zukünftigen Schulnamen ausrichtet und dies begründet, sind sie damit einverstanden, dass ihre Gruppe genau so heißen soll. Hier zeigt sich eine Zusammengehörigkeit, die aus dem zukünftigen Besuch der gleichen Regelschule entsteht. Das spiegelt sich in der gesamten Diskussion wider.

### **Eingangspassage**

Im Gegensatz zu anderen Gruppen irritierte der Eingangsstimulus die Gruppenmitglieder. In ihrer ersten Reaktion stimmten sie zu, verstanden zu haben, worüber diskutiert werden soll. Jemand wollte zunächst wissen, ob sie über Gefühle sprechen sollten. Das weist darauf hin, dass den Kindern Erzählungen mit Einbezug ihrer eigenen Eindrücke nicht fremd sind, sie aber nicht selbst darüber entscheiden möchten, ob dies zum Arbeitsauftrag gehört. Es kann gleichfalls darauf verweisen, dass die Kinder, insbesondere die Mädchen der Gruppe, sich nicht scheuen darüber zu sprechen, und sich nicht sicher sind, ob es gewünscht ist. In keiner anderen Diskussion wurde über die eigenen Befindlichkeiten so offen und bildhaft erzählt. Nach dem die Nachfrage geklärt wurde und die Eingangsfrage kürzer gefasst wurde, fiel es den Kindern leichter, einen Einstieg in die Diskussion zu finden, in dem sie die Frage beantworteten. Ein vorsichtiges Herantasten geschieht über das Abarbeiten der Frage, in welcher Schule sie zukünftig lernen werden und wie es dazu kam. Daraufhin benennt jedes der Kinder seine zukünftige Schule, die in allen Fällen dieselbe Regelschule ist. Darüber stellen sie eine Gemeinsamkeit her. Unterschiede zeigen sich in dem weiteren Sachverhalt, den jedes

132 Bw ... äh und es kommen halt aus meiner  
133 Klasse so 8 Schüler mit rein °so wenn ich mal so gucke und ja°  
134  
135 Dw: Danila ich gehe auch auf die Einsiedler-Schule und ich gehe auf die Einsiedler-Schule  
136 weil ich ´n paar Probleme in Mathe habe

234

153 Fw: Ich bin Frauke und ich hab mich dort also erst wollt ich aufs Groninger-Gymnasium aber ich hab ja  
 154 eben die 3 auf dem Zeugnis in Mathe und da ham wir dann eben entschieden dass ich auf die  
 155 Einsiedler gehe  
 156 I  
 157 Ew: L Ja (.) ich hab mich da auch besser gefühlt weil im Schagia-Gymnasium sind sie  
 158 auch ganz schön streng und ich bin auch nich so gut in Mathe und deswegen bin ich lieber auf  
 159 die Einsiedler gegangen  
 160  
 161 Am: Und  
 162  
 163 Bw: Und mein @meine ja@ und meine Eltern haben das auch für richtig gehalten weil auf dem Gymna-  
 164 sium da ist es ja auch so aanstrengend und so und da ham meine Eltern erst mal besser gefunden  
 165 dass ich bis zur 6. Klasse auf's Regel geh und damit ich mich erst mal so gewöhne daran  
 166 I  
 167 Ew: L Ja

Die optimistische Sichtweise, doch noch auf dem Gymnasium lernen zu können, wird be-  
 wahrt. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Gymnasium als die einzig anzustrebende weitere  
 Schule gilt und somit das Maß der weiteren Schullaufbahn ist. Die Verschiebung des Gymna-  
 siumbesuchs auf spätere Schuljahre wird in der Eingangspassage bei der Gruppe „Pokeclub“  
 umfangreicher diskutiert. Die Ambitionen sind in der Jungengruppe präsenter.

Vor dem Hintergrund, dass die Kinder der Gruppe „Einsiedler“ gegenwärtig noch nicht die  
 erforderlichen Leistungen aufweisen, ist ihnen klar, dass sie sich nicht mit den leistungsstär-  
 keren Schülern messen können, weder in den Leistungsanforderungen noch im gleichbe-  
 rechtigten Miteinander den Leistungstärkeren gegenüber. In der Auseinandersetzung mit  
 Schülern, die ihnen hinsichtlich der Schulwahl ebenbürtig sind, sehen sie sich nicht unterle-  
 gen. Sie kommen zu einem einheitlichen Verständnis darüber, dass es ihnen gelingt, sich  
 gegen Ihresgleichen durchzusetzen.

172 Am: L Genau und wenn man und wenn man nicht so gut  
 173 dann lachen die einen womöglich einen aus und auf der Regel kann man dann sagen guckt  
 174 euch doch an und so  
 175  
 176 Ew: Ja genau  
 177  
 178 ?: Ja  
 179

180 Ew: Und man hat auch so viele Hausaufgaben  
 181  
 182 Cw: Und man kann froh sein dass man so ne gute Klasse hat die einen nicht auslacht  
 183  
 184 Me: Ja  
 185  
 186 Dw: Und man hat auch keine Zeit für Freizeiten  
 187  
 188 Fw: Und deswegen und deswegen ham auch die Eltern gesagt ähm dass die 4a alle in eine Klasse  
 189 kommen sollen damit man sich so alleine fühlt ähm damit sie mal sagen können na ja sie hat  
 190 eben dort  
 191 |  
 192 Ew: L Ja weil man  
 193  
 194 Fw: und dort ne Schwäche damit sie's nicht gleich so auslachen so  
 195  
 196 Ew: Da hat man keine Hobbys mehr

In der Zwischenkonklusion (182) spiegelt sich zudem die Denkweise wider, dass Gymnasiasten insgesamt als Schüler eingeschätzt werden, die Regelschüler nicht ohne weiteres anerkennen.

Gemeinsam arbeitet die Gruppe heraus, dass die Bedeutung der Anerkennung untereinander (zukünftige Gymnasiasten/Regelschüler) abhängig vom schulischen Leistungsvermögen ist. Ebenso vollziehen die zukünftigen Regelschüler mit dieser Annahme die Abgrenzung zu den Gymnasiasten schon vor dem offiziellen Schulwechsel. Gleichzeitig wirkt die Zusammenführung der jetzigen Klassenkameraden in die gleiche Klasse der Regelschule bestärkend auf ihr Selbstwertgefühl. Dabei spielen der Bekanntheitsgrad und das in der Grundschule aufgebaute gegenseitige Vertrauen eine wichtige Rolle. Beides hilft ihnen, ihre (gegenüber den zukünftigen Gymnasiasten selbst konstruierten) Unzulänglichkeiten zu offenbaren, ohne Gefahr zu laufen, verspottet zu werden. In dieser frühen Passage wird sehr deutlich, dass das vorherrschende Relevanzsystem den Gymnasiumsbesuch darstellt bzw. die Orientierung an die zukünftigen Gymnasiasten erfolgt. Diese Sichtweise wird von den Eltern geteilt und unterstützt, wobei die ErwachsenenEinstellung von den Kindern als ausgleichendes, bestärkendes Moment interpretiert wird. In der Konklusion von Frauke wird deutlich, dass sie ihren Eltern dankbar sind, weil sie dazu verholfen haben, dass die Kinder gemeinsam mit den zukünftigen Regelschülern aus ihrer Grundschulklasse lernen können, wenn sie schon nicht auf das Gymnasium wechseln können. Die Frage, ob sie gemeinsam in einer Klasse auf dem

Gymnasium hätten lernen können, um sich gegenseitig zu unterstützen und Verbundenheit zu erleben, stellen sie sich nicht. Das liegt im Moment außerhalb ihrer Vorstellung. Die Fokussierung erfolgt auf ihre Stellung als zukünftige Regelschüler; in Abgrenzung zu den unerreichbaren Gymnasiasten. In keiner anderen Gruppendiskussion ist diese Sichtweise bestimmend.

Die in dieser Sequenz immer wieder eingeworfenen Aspekte von Erika zum Verhältnis von Hausaufgaben und Freizeitbeschäftigung verlaufen parallel, ohne dass es von den anderen Kindern aufgegriffen wird. Auf die Intension von Erika, den vermehrten Hausaufgaben auf dem Gymnasium, einen negativen Aspekt zuzuschreiben, gehen die Kinder nicht ein. Erst als Armin am Beispiel seines Bruders aufzeigte, in welcher Frequenz Leistungsnachweise erbracht werden müssen auf dem Gymnasium, wird das Thema Hausaufgaben bearbeitet. Es bekommt eine andere Wendung, als es Erika mit ihren Einwüfen verband.

- 198 Am: L Mein großer mein großer Bruder der is auch auf'm Groninger und die  
199 schreiben ständig Arbeiten Arbeiten Klausuren Klassenarbeiten und ich find in der Regel nicht  
200 so gut dass wir so lange Unterricht haben bis 16 Uhr  
201  
202 Fw: Naja aber wir haben aber auch ne ganz lange Pause 60 Minuten Pause  
203 |  
204 Me: L Ja  
205  
206 Am: Müssen ma aber Hausaufgaben machen und essen  
207  
208 Fw: Müssen ma nicht wir können  
209  
210 Dw: Wir können  
211  
212 Ew: Ich mach da lieber dann die Hausaufgaben  
213  
214 Dw: Ich auch  
215  
216 Am: Ich auch  
217  
218 Bw: Ja na  
219  
220 Fw: Und aber ich finde auch gut dass man eben ´n paar mehr Arbeiten schreibt weil hier jetz  
221 schreibt man nicht so sehr viel Arbeiten und da kann man sich nicht so gut verbessern weil  
222 |  
223 Am: L Ja

224 stimmt natürlich

225

226 Fw: wenn man jetzt jeden Tag ne Arbeit schreiben würde und die dann zusammennimmt für ne

227 |

228 Am: L Ja

229

230 Fw: Woche und dann hat man auch n paar Noten da kann ma sich auch verbessern

231

232 ??: Ja

233

234 ??: Ja das stimmt

235

236 Am: Das steht einem dann langsam ganz oben wenn man nur Arbeiten steht schreibt

237

238 ??: Ja

239

240 Bw: Ja das stimmt außerdem außerdem

241

242 Dw: Wie so so als Übung kann man doch mal einsammeln von dem von jedem einzelnen

243 |

244 Am: L Je- aber nicht jeden Tag weil

245 jeden Tag jeden Tag das wär ja jede Woche

246 |

247 Dw: L Na dann eben jeden na dann eben zweiten Tag oder so

248

249 Am: Jede Woche jede Woche ´ne Arbeit oder so mein Bruder schreibt ja manch mal jeden Tag

250 |

251 Ew: L Ja das wollt ich auch sagen

252

253 Dw: Oh Gott

254

255 Ew: Das ist ja schrecklich

Der Verweis auf mehr Hausaufgaben auf dem Gymnasium wird nicht aufgegriffen. Vielmehr stellt sich heraus, dass alle Gesprächsteilnehmer sich zutrauen, ihre Hausaufgaben in den langen Pausen von bis zu einer Stunde zu erledigen. Darüber wird die Verknüpfung zur Beschneidung der Freizeit von Erika als nicht mehr problematisch gesehen. Bezüglich der Hausaufgaben haben sich die Kinder mit dem Besuch der Regelschule arrangiert. Die gegebenen Möglichkeiten stimmen sie zufrieden, noch genügend Zeit für andere Dinge zu haben, selbst wenn es ein langer Unterrichtstag sein wird.

In der Proposition von Armin (198) wirft er einen weiteren Aspekt ein, der zu einer Zwiespältigkeit zwischen dem Besuch der Regelschule und dem Wunsch, auf dem Gymnasium zu lernen, führt. Frauke greift ihn auf, stellt allerdings einen Gegenhorizont auf, in dem sie sich in ihrer jetzigen Situation darüber beklagt, zu wenig Leistungsnachweise erbringen zu müssen und den Kindern dadurch potentielle Verbesserungsmöglichkeiten vorenthalten werden (220/221). Es entspannt sich eine Diskussion, wie viel Kurzkontrollen, Klassenarbeiten und Leistungsnachweise innerhalb einer Woche sinnvoll wären. Nach der Elaboration von Armin, in der er die Anforderungen auf dem Gymnasium nach seiner Beobachtung von seinem Bruder beschreibt, indem die Kinder ständig ihre Leistung unter Beweis stellen müssen, sehen die Mädchen Unüberwindbares auf sie zu kommen. Es ist für sie furchtbar und kaum vorstellbar, dies alles zu bewältigen. Daniela und Erika fassen ihre Vorstellungen im Hinblick auf die ständigen Leistungsnachweise mit den Worten: „Oh Gott“ und „Das ist ja schrecklich“ (Dw, 253 und Ew, 255) zusammen. Die Leistungserbringung im Gymnasium erscheint ihnen als eine unbegreifliche Dimension. Die Zentrierung des Lebens auf die Erbringung von Leistungsnachweisen ist nicht vorstellbar („nur Arbeiten [...] schreibt“; Am, 236). Gleichzeitig schwingt in den Aussagen die Hoffnung mit, dass es ihnen auf der Regelschule nicht so ergehen wird. Die permanente Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft überfordert die Kinder. Frauke wechselt das Thema zu etwas Erfreulicherem, etwas was für sie im Moment realistischer einschätzbar ist und für sie einen Wert hat – die Hilfe von Klassenkameraden.

Nach einem kurzen Exkurs zur Rolle der Klassenkameraden in Richtung gegenseitige Hilfe und Zusammenhalt werden im Verlauf der Diskussion genau diese beiden Themen miteinander verknüpft.

Carmen greift ihre Vorstellung zur Schulklasse von Zeile 182 („Und man kann froh sein, dass man so ne nette Klasse hat die einen nicht auslacht“) auf und prognostiziert, dass es den Kindern auf dem Gymnasium nicht gut gehen wird. Noch bevor sie ihre eigene Begründung anbringen kann, wird dieser Zustand durch Erika auf die leistungsschwachen Noten, gerade in einem Hauptfach zurückgeführt. Dabei unterstellen die Kinder, dass die besseren Schüler, die, die zukünftig auf dem Gymnasium lernen, die individuelle Leistungseinschätzung mit der Persönlichkeit gleichsetzen. Die Gruppe schließt von einem, sicherlich für sie wichtigem Merkmal, auf das gesamte Individuum und verallgemeinert stark.



272 Cw: Und auf der Regelschule ist es auch nicht so wie auf dem Gymnasium Weil wenn man jetzt auf  
 273 dem Gymnasium fühlt man sich ja dann ähm schlecht man fühlt sich dann total schlecht wenn  
 274 |  
 275 Am: L unter  
 276  
 277 Ew: Ja wenn man dann so schlecht ist in Mathe zum Beispiel  
 278  
 279 Fw: die Guten dann cool sind  
 280 |  
 281 Am: L Genau da kriegt man dann immer Bauchschmerzen dann geht man erst  
 282 recht nicht mehr gerne hin und da schwänzt man immer  
 283 |  
 284 Ew: L Ja  
 285  
 286 Fw: Und die und die andern sagen dann oh ihr seid ja schlecht  
 287 |  
 288 Me: L schlecht

Sie unterscheiden nicht verschiedene Dimensionen. Für Kinder dieses Alters könnte diese Verstehensleistung im Einzelkontext erwartet werden. In der Diskussion wirkt die Gruppenbezogenheit stärker als die sich entwickelnde empathische Kompetenz, die ein Verstehen des Denkens und Handelns von anderen ermöglicht. Die Einfühlung auf eine andere, von ihren Vorstellungen abweichende, Gruppe ist in diesem Alter noch nicht in der Entwicklung und daher noch nicht gut ausgebildet.

In der Orientierung auf Ihresgleichen, d.h. auf die zukünftigen Regelschüler, stehen gegenseitiges Verständnis für schwächere Leistungen, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft im Vordergrund. Das sind Eigenschaften, die sie den zukünftigen Gymnasiasten nicht explizit zuschreiben. Andererseits zeigen ihre Klassenkameradinnen aus der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ Verständnis für die Situation der Regelschüler in ihrer Klasse.

Das Zusammengehörigkeitsgefühl baut sich für die Gruppe insbesondere über die Abgrenzung zu den Gymnasiasten auf. Diese Abgrenzung wiederum beruht auf den Leistungsunterschieden, denen sich die Gruppe unterlegen fühlt.

313 Ew: Ja weil meine Mama hat gesagt wenn ich jetzt auf's Schagia-Gymnasium oder irgendwo  
 314 hingehe und dann biste dort nicht gut da biste immer so allein stehen weil du so schlecht bist in  
 315 Mathe so nicht schlecht nicht so gut in Mathe und da steht man immer allein in der Pause und  
 316 |  
 317 Cw: L Ja dann dann dann ist ist man

318  
 319 Ew: das ist dann auch doof  
 320 |  
 321 Cw: L Ja da ist man dann so n Außenseiter der immer niedriger geht so n  
 322 Außenseiter  
 323  
 324 ?: Ja genau  
 325  
 326 Dw: Der so immer so weiter so untergluckert  
 327  
 328 Me: Ja

Das Erleben dieses Zustandes mündet in der gemeinsamen Konklusion sich als „Außenseiter“ (Cw, 321, 322), der „immer so weiter so untergluckert“ (Dw, 326) zu sehen, weil sie die Leistungsanforderungen im Gymnasium nicht erbringen können. Obwohl sie das Gymnasium als Normalfolie für die Schullaufbahn ansehen, ist es ihnen dennoch lieber, in der Regelschule zu lernen. Eine gute Außenwirkung und Fremdbewertung ist den Kindern sehr wichtig. Sie wollen einer Gruppe zugehören, in der sie sich wohlfühlen, in der sie nicht aus der Rolle fallen, schon gar nicht im negativen Sinn. Der gymnasialen Mädchengruppe „Trixi“ geht es ebenso darum, sich in ihrer zukünftigen Klasse wohl zu fühlen. Darunter verstehen sie eine gute soziale Gemeinschaft. Angepasstes und unauffälliges Verhalten empfehlen die Eltern der Jungen in der Gruppe „Pokeclub“. Dem wollen die Jungen nachkommen, da sie überzeugt sind, dass sie darüber in das neue soziale Gefüge ohne Schwierigkeiten eingebunden werden. Diese Gruppen legen Wert darauf, zukünftig in eine harmonische soziale Gemeinschaft zu lernen.

In der Eingangspassage wird der innere Konflikt der Gruppe hinsichtlich der eigenen Zufriedenheit über den Wechsel auf die Regelschule angesprochen. Der Wunsch, auf dem Gymnasium lernen zu wollen, bestand, und wird als Normalfolie in der Schülerbiografie angesehen. Das Nichterreichen des Gymnasiumsbesuchs wird mit objektiven institutionellen Vorgaben begründet. Der Scham, mit ihrem Leistungsniveau auf dem Gymnasium zu versagen und die Vorstellung deswegen verspottet zu werden, wollen sich die Kinder nicht aussetzen.

In der Gruppe „Einsiedler“ liegt der Fokus auf der Abgrenzung zu den zukünftigen Gymnasiasten, verbunden mit einem Ringen um Anerkennung ihres Regelschülerstatus.

## Eltern-Kind-Interaktion

In der Diskussion werden die Eltern oftmals in Zusammenhang mit anderen Schwerpunkten benannt. Daran erkennt man, dass die Kinder mit ihren Eltern über die Schullaufbahnt-scheidung und mögliche Vorteile bzw. Konsequenzen, die sich daraus ergeben, verständlich gesprochen haben. Das unterscheidet sie nicht von anderen Gruppen. Allerdings belegen sie in vielfältigeren Elaborationen eine hohe Transparenz.

Am Anfang der Diskussion stellen die Kinder heraus, dass ihre Eltern die Regelschule für angemessen halten und es zu verschiedenen späteren Zeitpunkten Wechseloptionen auf das Gymnasium gibt. Die Möglichkeit zu wechseln ist den Kindern sehr wichtig. Ebenso, dass sie von ihren Eltern die Erlaubnis dafür erhalten.

- 330 Am: Meine Mutti hat gesagt geh erst mal bis zur 10. Klasse in die Real das reicht für meinen Beruf  
331 den ich werden will und dann kann ich immer noch entscheiden ob ich bis zur Zwölften gehen  
332 will  
333
- 334 Bw: Ja das ist richtig genau  
335
- 336 Dw: Außerdem  
337
- 338 Cw: So mach ich's auch  
339
- 340 Me: Ich auch  
341
- 342 Dw: Ja aber ich gehe auf jeden Fall auf die Zwölf in die Zwölfte bis zur Zwölften gehe ich auf jeden  
343 Fall  
344
- 345 Ew: Mein mein  
346
- 347 Am: Ich guck erst mal wie's nach wenn ich den Zehnten-Abschluss hab wie der aussieht und dann  
348 guck ich ob ich weitergehe  
349
- 350 Fw: Na ich  
351
- 352 Ew: Meine Eltern ham ja auch  
353
- 354 Fw: Ich streng mich ich streng mich auf der neuen Schule dann auch an und dann kann ich immer  
355 noch gucken gehe ich aufs Gymnasium oder gehe ich nicht runter  
356 |
- 357 Me: L Ja  
358

359 Ew: Ja in der se- sechsten  
 360  
 361 Fw: Weil wenn man vom Gymnasium auf die Regelschule kommt dann sagen 'se du bist 'n Loser  
 362 |  
 363 Am: L Das ist viel schlimmer  
 364  
 365 Fw: du kannst das nicht

Die Kinder akzeptieren, was ihnen ihre Eltern vorschlagen, da ihnen bewusst ist, dass sie im Moment nicht die Leistungen aufweisen können, die für das Gymnasium notwendig sind. Den Wunsch wollen sie sich dennoch bewahren, insbesondere Daniela, die im Gegensatz zu Armin fest an den Wechsel auf das Gymnasium glaubt.

Dieser Weg, von der Regelschule auf das Gymnasium zu wechseln, ist den Kindern angenehmer, als umgekehrt. Insbesondere fürchten sie um einen Prestigeverlust: „[...] du bist 'n Loser“ (Fw, 361), wenn man nicht auf dem Gymnasium besteht.

In der Annahme, dass die Kinder auf die höhere Schulart wechseln können, beenden sie das Thema mit einer für sie positiven und beruhigenden Zwischenkonklusion.

367 Ew: Ja und wenn meine Mama hat auch gesagt geh erst mal bis zur Siebten oder Sechsten in die  
 368 Real dann kannst ja auch vielleicht wenn du besser wirst wechseln kannst ja dann noch  
 389 wechseln  
 370  
 371 Dw: Man kann dann ja noch 12. und 13. oder 11. und 12. Klasse aufs Gymnasium gehen  
 372  
 373 Am: Genau da muss man doch nicht gleich gehen die machen doch äh es jetzt erst mal alles alle  
 374 |  
 375 Dw: L °Ja°  
 376  
 377 Am: das Gleiche  
 378  
 379 Bw: Man kann auch immer noch mal wechseln  
 380  
 381 Am: Genau

Sie sind gewillt, sich später den Anforderungen des Lernens auf dem Gymnasium zu stellen. Dem gehen sie allerdings nicht zielgerichtet nach. In den Gymnasialgruppen ist die Orientierung auf das Gelingen im Gymnasium ausgeprägter und mit Handlungsoptionen verbunden.

Im Vergleich zur Gruppe „Pokeclub“ sind Orientierungen auf die Verschiebung zu einem späteren Zeitpunkt, an dem sie hoffen, dass sich ihr Leistungsniveau erheblich ändert, ähnlich. Schon zu Beginn der Diskussion dokumentiert sich eine hohe Orientierung auf das Gymnasium. Die Akzeptanz des zukünftigen Regelschulbesuches wird über die Option des Wechsels auf die höhere Schulart diskutiert. Die Einsichten werden über die Entscheidungsträger Eltern und deren liberalen Umgang mit befriedigenden Zensuren erworben. Vertrauend auf die Zustimmung und Unterstützung der Eltern, ist der Regelschulbesuch zunächst für die Kinder eine annehmbare Option. Diese Einstellung ist in der Gruppe „Pokeclub“ ebenso zu erkennen. Die Jungen in dieser Gruppe arrangieren sich mit dem zukünftigen Regelschulbesuch, wobei zwei der Jungen die Ambitionen des späteren Gymnasiumsbesuchs aufrechterhalten.

Diese Ambition verfolgt gleichfalls Erika. Sie hatte mit ihrer „Mama [...] immer diskutiert“ (804), da Erika den Wunsch hatte, auf dem Gymnasium zu lernen, was ihre Mutter als zu schwierig einschätzte. Dennoch versuchte gerade Erika ihren Traum zu verwirklichen und unternahm aus eigenem Antrieb in ihrem leistungskritischen Unterrichtsfach, Anstrengungen sich zu verbessern. Genau das führte immer wieder zu Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter, da sie es nicht fördernd fand, dass ihre Tochter deswegen auf Freizeitaktivitäten verzichtete.

- 887 Ew: L Ich hab jeden ich hab fast jeden Tag nur geübt Mathe weil  
 888 das ist ja meine Schwäche in der Schule hab ich nur geübt und ich hab auch paar- manchmal  
 889 mein Reiten ausfallen gelassen da hat Mama gesagt nun hör doch mal auf zu üben °da habe ich  
 890 |  
 891 Fw: L Das bringt nichts  
 892  
 893 Ew: gesagt da habe ich gesagt° nein  
 894  
 895  
 896 Ew: ich will aber auf's Schagia und so und °da habe ich mich (deswegen) auch manchmal wegen  
 897 dem mit meiner Mutter manchmal gestritten°  
 898 |  
 899 Fw: L Aber das bringt nichts  
 900  
 901 Fw: Das bringt aber nichts wenn man sein Kind jetzt auf's Schagia auf's Schagia prügelt wenn man  
 902 jetzt überhaupt nicht möchte |  
 903 |  
 904 Am: L **Mit Druck mit Druck**

905		wenn man mit Druck jetzt übt dann dann
906		
907	Ew:	Na es war ja meine Entscheidung dass ich ja auf's Schagia wollte meine Mama wollte unbedingt
908		
909	Cw:	L Aber deine
910		Mutti muss ja mitbestimmen Ew
911		
912	Ew:	dass ich auf ja auf die Einsiedler und äh und ich hab dann geübt und abends
913		
914	Bw:	L Aber ich wollte auch unbedingt auf's
915		Schagia ich hab ich hab jeden Tag 20 Minuten geübt an Wochenende hab ich einen Tag frei
916		gehabt und in der Woche hab ich noch eine Stunde und das muss ich jetzt noch machen
917		
918	Ew:	Ich übe
919		
920	Am:	Aber das bringt nichts wenn man mit Druck wenn man mit Druck lernt dann dann kriegt man
921		Kopfschmerzen (.)
922	Fw:	I L Ja genau °das
923		bringt nichts° I
924		I
925	Bw:	L Man muss Spaß haben am Lernen
926		
927	Am:	Ja
928		
929	Fw:	Man muss Spaß haben am Le- zum Beispiel ich hab so'n Computerspiel Mathe-Rechnen

Frauke und Armin pflichten der Haltung der Mutter bei und stellen gegenseitig heraus, dass ständiges Üben und übertriebene Orientierung auf Leistungsverbesserung bei Kindern keinen Erfolg hat bzw. unerwünschte Wirkungen erzielt.

Bianka verhielt sich ähnlich wie Erika. Anscheinend war ihr der Einsatz zu anstrengend, denn mit ihrer Zwischenkonklusion: „Man muss Spaß haben am Lernen“ (925), stimmt sie den Ansichten ihrer Freunde Armin und Frauke zu, die diese durch eine Elaboration verstärken.

An dieser markanten Stelle in der Diskussion schaffen es die Kinder, von ihren eigenen Erwartungen zurück zu treten und den Leistungsaspekt hinter den eines „Lernens mit Freude“ zu stellen. Zu dieser Erkenntnis konnten sie nur in Verbindung mit ihrer Vorstellung und dem erlebten Verhalten von Erwachsenen gelangen. In der Abgrenzung zu den Erwachsenen, sind die Kinder in der Lage, ihren eigenen Standpunkt zu finden. Dieses von den Kindern herausgearbeitete Bewusstsein folgt in dem Moment nicht der Logik der Leistungsorientierung. An dieser Stelle zeigt sich ihr Kindsein und ihre Intension zur Schule zu gehen. Die vielbespro-

chene Leistungsorientierung auf das Gymnasium ist bei den Kindern in der Gruppe mit Anstrengungsbereitschaft verbunden. Die erforderlichen Leistungen wollten sie mit sehr vielen Übungen und Wiederholungen außerhalb der Schule erhalten. Mit der Feststellung, dass dies nicht gelingt, besinnen sie sich auf die Freude, die man beim Lernen haben muss. In den Zeiten, in denen die Weichen für die Schullaufbahn gestellt werden, stellten die Kinder den Lernspaß zu Gunsten sehr ehrgeiziger Ziele zurück. Die Freude am Lernen und eine Leichtigkeit, mit denen die Zensuren erreicht werden, verbunden mit Übungen in Maßen sollen überwiegen, so dass die Kinder motiviert sind und Überforderungen der Kinder vermieden werden. Das spiegelt die Gruppe „Trixi“ wider, die es mit Wohlfühlen in der Schule umschreibt. Die beiden Gymnasiastengruppen dokumentieren den Spaß am Lernen an den Herausforderungen, die sie mit dem Gymnasiumsbesuch verbinden, insbesondere die Gruppe „Coolgang“ als auch die Verbindung von Schul- und Freizeitthemen in der Gruppe „Gymikids“. In Abgrenzung zu den Gymnasiasten als auch zu dieser Gruppe, stehen die Jungen der Gruppe „Pokeclub“. Sie erwägen zu keinem Zeitpunkt, durch intensives Üben, bessere Zensuren zu erhalten. In dem Maß ist die Anstrengungsbereitschaft nicht ausgeprägt.

In etwa der Mitte der Diskussion stellt die Gesprächsleiterin die Frage nach Personen, die bei der Entscheidungsfindung unterstützt hätten. Die Antwort liegt einhellig auf „meine Eltern“ (Bw, 1125), „mein Papa“ (Ew, 1127), „meine Familie“ (Cw, 1132, Am, 1145), „Mama“ (Fw, 1134).

Bemerkenswert ist, dass die Kinder die Unterstützung in Richtung Selbstwerterhöhung angeben. Sie erkannten den Zuspruch für den Regelschulbesuch als wertvolle Hilfe an und folgten der Argumentation ihrer Eltern/Familie.

1125 Bw: Ja meine Eltern

1126

1127 Ew: Ja bei mir hat mein Papa mich immer unterstützt ach komm schon es ist auch gut wenn du auf  
1128 die Realschule kommst die Realschule

1129 |

1130 Me: L Ja ja

1131 |

1132 Cw: L ( ) meine Familie

1133

1134 Fw: Das hat Mama hat auch immer gesagt also Mama wollte eigentlich auch erst so dass ich auf's

1135 |

1136 Dw: L Die Real die Real die Realschule

1137

1138 Fw: Gymnasium gehe aber dann Papa hat dann so gesagt komm guck mal Bianka gluckert dort nur  
1139 unter das nützt dann auch nichts

Gleichzeitig wird im weiteren Verlauf deutlich, dass die Entscheidungshoheit bei den Eltern lag. Da die Kinder die letztendliche Verantwortung nicht tragen müssen, nehmen sie das Vorgehen als angenehm und erleichternd wahr. Eine hohe Entscheidungsmitwirkung steht bei den Kindern nicht im Vordergrund. In Verbindung mit dem Zuspruch der Eltern, die bei schlechten Noten ihrer Kinder zu ihnen halten und die Noten nicht überbewerten, fühlen sich die Kinder wohl und gut in die Familie integriert. Eine Erleichterung bei der Entscheidung durch die Eltern empfand ebenso die Gruppe „Pokeclub“. Einige Jungen hatten dennoch das Gefühl, dass ihnen die Verantwortung aufgetragen wurde. Im Kontrast zu diesen beiden Gruppen stehen alle anderen. Die Gymnasialgruppen sehen die Entscheidung mitbestimmend. Die Gruppe „Appalusa“ steht dazu gegenteilig, da bis auf einen in dieser Gruppe, gegen ihre favorisierten Wünsche, die weiterführende Schulart von den Eltern bestimmt wurde.

1141 Bw: Bei mir haben beide mit entschieden

1142

1143 Cw: Meine Mama, mein Papa

1144

1145 Am: Bei mir hat meine ganze Familie bei mir hat meine ganze Familie entschieden meine Onkels

1146

1147 Cw: Mein Papa

1148

1149 Am: ham auch mal gesagt wo gehst du hin das find ich besser also bei mir ham eigentlich alle

1150 entschieden und dann und die meisten warn also alle für die Realschule

1151 |

1152 Cw: L mein Papa

1153 |

1154 ?: L Hm

1155

1156 Bw: Mein Papa der hat mein Papa der hat da auch dann immer gesagt ach wenn du ´ne schlechte

1157 Zensur hast das ist auch nicht grad der Weltuntergang und so

1158

1159 Ew: Ja mein Papa

1160 |

1161 Cw: L Meine Familie hat für mich entschieden dass ich auf die Regel gehe weil ich mich da

1162



1163 Dw: Ja bei mir auch

1164

1165 Cw: sicherer fühle und wenn ich dann ´ne schlechte Zensur hol macht das überhaupt nichts

Die Eltern verknüpfen die Liebe zu ihren Kindern nicht mit einem Gymnasiumsbesuch und unterstützen sie in ihrem Leben, unabhängig von den Leistungen ihrer Kinder, soweit sie nicht versetzungsgefährdet sind. Sie sind sehr daran interessiert, dass es ihren Kindern gut geht und sie nicht überfordert werden. Den Ärger über befriedigende Zensuren können sie den Kindern nicht nehmen. Daniela versucht die Enttäuschung über die unzureichenden Noten für das Gymnasium mit einer Zwischenkonklusion positiv hervorzuheben. „Wir“ (1184) steht stellvertretend für die Kinder in der Gruppe als auch für das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern/Familien. Dem stimmen die anderen Kinder uneingeschränkt zu. Die Peinlichkeit des Scheiterns auf dem Gymnasium möchte keines der Kinder erleben. Daher geben sie sich einsichtig, doch lieber auf der Regelschule zu lernen. Als Gegenpol zum Gymnasium entspannt Erika ein Szenario für die Förderschule, welches ihr Vater mit ihr besprach. Die Kinder wissen, dass für diese Schulart gegenüber der Regelschule noch weniger gute Leistungen erforderlich sind. Damit ist ihnen klar, dass sie gegenüber den Förderschülern ein höheres Leistungsniveau aufweisen. Im Vergleich zu den Förderschülern sehen sie sich als überlegener. Ihre eigene Stellung als zukünftige Regelschüler zu akzeptieren, macht es ihnen möglich, wenn es ihnen gelingt ein anderes Bezugssystem, welches sich an niedrigeren Leistungs- und Bildungsstandards orientiert, heranzuziehen. In der Gruppe „Pokeclub“ ist das Heranziehen dieses Vergleichskonstrukts nicht notwendig. Die Jungen akzeptieren den Besuch der Regelschule über die Entscheidungsverantwortung ihrer Eltern, verbunden mit den institutionell vorgegebenen Leistungsvoraussetzungen. Der Gruppe „Einsiedler“ arrangiert sich mit dem zukünftigen Regelschulbesuch leichter über den Kontrast zu weniger leistungsstarken Kindern.

1184 Dw: Wir woll- wir woll´n ja auch nicht dass wir ähm sitzen bleiben im Gymnasium oder so

1185 |

1186 Ew: L Ja genau

1187

1188 Dw: das ist auch dumm wenn du dann also wenn deine Freundin also wenn du dann schon Freunde  
1189 gefunden hast und die dann in die nächste Klasse gehen und du musst dann wieder die diese

1190 Klasse machen °und bist du ( )° |

1191 |  
 1192 Ew: L Und wir bleiben sitzen  
 1193 |  
 1194 Bw: L Und du musst sitzen  
 1195 bleiben  
 1196  
 1197 Cw: Ja und das ist auch so auf dem Gymnasium das geht dann hintereinander weg wenn man da  
 1198 was verpasst hat dann bleibt man sitzen  
 1199  
 1200 Bw: Ja außerdem  
 1201  
 1202 Am: Oder ich finde auch bei der Real  
 1203  
 1204 Ew: Und mein Papa hat mir da immer gesagt ach komm schon das ist nicht schlimm die in der  
 1205 *Realschule die sind auch nicht schlecht* die sind genauso gut die wenn die nicht gut wären  
 1206 |  
 1207 Am: L Ja  
 1208  
 1209 Ew: da wären die in der Behindertenschule das ist nicht schlimm wenn du auf der Realschule bist

Die Eltern der Kinder versuchen, die Schulwahl ihrer Kinder realistisch zu treffen. Gleichzeitig motivieren sie ihre Kinder, die Regelschule als etwas Normales und Vernünftiges anzunehmen. Andererseits möchten sie ihre Kinder an höherer Bildung nicht ausschließen und erhalten den Gedanken des Wechsels auf das Gymnasium in der Zukunft aufrecht.

Der Regelschulbesuch weicht von dem Wunsch der Kinder ab, auf dem Gymnasium zu lernen. Sie machen dafür die institutionellen Rahmenbedingungen für den Übertritt auf das Gymnasium verantwortlich. Die Anforderungen sind für sie zu hoch, obgleich sie versucht haben mit hohen Anstrengungen und Übungen die Leistungen zu erreichen. Es überforderte sie, was an körperlichen und psychischen Symptomen erkennbar wurde. Obgleich die Kinder aus Gesprächen mit ihren Eltern einschätzen konnten, dass die Eltern sie nicht überfordern wollten und den Regelschulbesuch als eine normale Schullaufbahn ansehen, die sie zufrieden macht, reichte dies den Kindern nicht aus, um ihre Denkweise bezüglich des Gymnasiums zu verändern. Das führte in einigen Familien zu Auseinandersetzungen. Den Kindern ist dennoch bewusst und sie sind darüber auch froh, dass die letztendliche Verantwortung zur Schulwahl bei ihren Eltern liegt. Die Eltern, und bei Erika insbesondere die Mutter, achteten fürsorglich darauf, dass sich ihre Kinder nicht überforderten. Trotz der Orientierung auf den

Gymnasiumsbesuch wollen die Kinder „Spaß am Lernen“ haben, was sie nicht umsetzen können, wenn sie sich auf das unzureichende Leistungsvermögen konzentrieren.

### Leistungen und Anerkennung

Die Auseinandersetzung der Gruppe mit dem Besuch der Regelschule versus Besuch des Gymnasiums durchzieht die gesamte Diskussion. Oft stehen die Aussagen in Verbindung mit Leistungen und die Stellung der zukünftigen Regelschüler gegenüber den zukünftigen Gymnasiasten.

Schon am Beginn der Diskussion stellt Carmen im Anschluss an die Bearbeitung des Themas zu Wechseloptionen von der Regelschule zum Gymnasium und umgekehrt fest, dass es auf der Regelschule selbstverständlich Schüler mit guten Leistungen gibt. Sie spricht nicht direkt von sich oder ihrer Gruppe, sondern hält es unpersönlich in der dritten Person, so als ob sie selbst nicht dazu gehören würden. Die gesamte Gruppe bestätigt ihre Proposition uneingeschränkt und verbleibt in dieser Abspaltung von einer Gruppe (Regelschüler) zu der sie im kommenden Schuljahr gehören werden. Mit dem Regelschulbesuch haben sie sich noch nicht identifiziert. Das verwundert, da sie sich mit ihren Gruppennamen nach ihrer zukünftigen Regelschule einigten. Allerdings zeigt sich an anderen Aspekten z.B. über die „neue schöne Schule“ (Am, 402), dass sie sich mit der Regelschule arrangieren. Das gelingt ihnen durch die Verschiebung des Fokus auf eine materielle Anerkennung gegenüber den Gymnasiasten. Alle anderen in der Gruppe bestätigen das: Wenigstens in dieser Hinsicht gibt es etwas, was die Regelschüler gegenüber den Gymnasiasten voraushaben.

383	Cw:	Außerdem außerdem außerdem ähm äh die auf der Regelschule die sind können ja auch gut
384		sein die
385		
386	Me:	Genau
387		
388	Cw:	müssen ja nicht ganz schlecht ganz schlecht sein die müssen ja nicht ganz schlecht sein nur
389		
390	?:	L Schlecht

Die Elaboration von Carmen belegt gleichzeitig das eingeschränkte Selbstbewusstsein der Gruppe. Sie trauen sich nicht, sich gegen ihre Mitschüler, die auf das Gymnasium gehen werden, durchzusetzen. Selbst wenn sie nicht anwesend sind, gelingt es der Gruppe nicht,

sich selbst und ihre eigenen Fähigkeiten positiv herauszustellen. Sie stellen ihre individuellen Stärken nicht in den Vordergrund. In der Zwischenkonklusion wird allgemein ausgesprochen: „Jeder hat seine Stärken und Schwächen“ (?, 406). Die Regelschüler konkretisieren diesen Standpunkt nicht auf sich oder zählen positive Aspekte auf. Ihre eigenen Leistungsfähigkeiten stellen sie nicht dar. Sie schaffen es nicht, auf die allgemeinen Bezeichnungen von „Guten“ und „Schlechten“ zu verzichten bzw. die Kategorien mit Beispielen und Argumenten zu untersetzen. Es wird zwar angedeutet, dass Schüler der Regelschule gute Fähigkeiten besitzen, was insbesondere Frauke und Armin einbringen, gleichzeitig verschiebt er den Fokus wieder auf das Gymnasium, ohne genaue Kenntnis darüber zu haben.

402	Am:	Genau außerdem wir kriegen jetzt ´ne neue schöne Schule
403		
404	Me:	Genau
405		
406	?:	Jeder hat seine Stärken und Schwächen
407		
408	Am:	Genau warum soll's genau warum soll's nicht auch Gute auf'm Regel – das ist doch irre was
409		hier auf den Gymnasien los ist
410		
411	Fw:	Genau das ham die dort auch gesagt wo wir uns angemeldet haben nicht dass alle nur denken
412		die Regelschule ist so schlecht da kommen nur Loser hin das dort eben auch Gute hin können
413		
414	Me:	L So schlecht
415		
416	Ew:	Ja

Die Kinder vergleichen sich wiederum mit Schülern, die zum Gymnasium gehen werden. Die Orientierung zum Gymnasium verhindert diesbezüglich eine positivere Eigeneinschätzung. Armin versucht eine Lösung zu finden, die es ermöglicht, dass mehr Grundschüler auf die Regelschule wechseln. Dazu müssten die Zugangsvoraussetzungen verschärft werden, um nur Schüler, die gute und sehr gute Noten erbringen für das Gymnasium zu zulassen. Ausnahme genehmigungen auf Antrag darf es nicht geben. Das unterstützt die gesamte Gruppe. Dabei verbinden sie die Hoffnung, dass weniger Kinder auf das Gymnasium wechseln. Das Wechselverhältnis von ca. zwei Drittel für das Gymnasium, bezeichnet Armin diesbezüglich als „irre“ und „dumm“ (431).

Der eingebrachte Lösungsvorschlag zielt, genau betrachtet, auf die Änderung von Rahmenbedingungen. Für die Kinder in der Gruppe bedeutet dies eine passive Lösung. Sie selbst müssen nichts dazu beitragen. Dennoch würde es weniger Schüler geben, die auf das Gymnasium wechseln. Die Gruppe zukünftiger Regelschüler würde automatisch zahlenmäßig wachsen. Das impliziert eine Zugehörigkeit zu einer größeren Gruppe, in der sich diese Kinder gut aufgehoben fühlen, da sie möglicherweise zahlenmäßig wenigstens als gleichstark mit der Gruppe der zukünftigen Gymnasiasten gelten würden. Das „irre“, völlig abwegige, Verhältnis würde sich auflösen, und darüber die Gymnasiasten eine geringere Aufmerksamkeit erhalten, was den Kindern der Diskussionsgruppe entgegenkommt. Das Größenverhältnis der beiden Gruppen (Regelschüler versus Gymnasiasten) passt sich an, wirkt ausgeglichener. Die eigene Geringschätzung der Regelschüler wird vermindert, da es vielen andern (mehr) so ergeht wie den Kindern dieser Gruppe. Die Verbundenheit zu einer größeren Gruppe, schätzen diese Kinder als Aufwertung ein.

Bianka orientiert in ihrer antithetischen Differenzierung in eine ganz andere Richtung. Sie verbindet die Einstellung von Eltern mit dem zukünftigen Schulbesuch ihres Kindes. Sie unterstellt, dass die Eltern ihre Kinder auf das Gymnasium schicken, da sie annehmen, dass auf der Regelschule „sowieso nur Blöde und Dumme“ (Bw, 438) lernen. Armin bestätigt dies und Carmen erweitert ihre Aussage in diese Richtung. Die Kinder sprechen allerdings in der dritten Person und stellen dieses Thema nicht in einen persönlichen Zusammenhang. Es wird nicht weiter ausgebaut; vielmehr bringt es Armin zum Abschluss, in dem er zusammenfasst, dass die Einstellung selbst nicht sehr klug ist.

- 428 Bw: L Weil selbst aus der Klasse gehen 8 auf die Regelschule  
 429 und 20 auf's Gymnasium das ist irre  
 430 |  
 431 Am: L Genau das ist irre das ist dumm eigentlich schon  
 432  
 433 Dw: Ja glaub ich auch  
 434  
 435 Am: Man man muss doch  
 436  
 437 Bw: Wobei die Eltern jetzt sagen ach mein Kind soll nicht auf auf's auf die Regelschule dort sind  
 438 sowieso nur Blöde und Dumme die nicht nichts können auf dem Gymnasium ist alles viel besser  
 439 |  
 440 Am: L Blöde und Dumme die nichts können da da wird mein Kind

441  
 442 Cw: Da ist mein Kind so langweilig und langweilt sich und so  
 443 |  
 444 ?: L Ja  
 445  
 446 Am: Genau da wird mein Kind dann dumm das ist selber dumm dann

In diesem Ausschnitt wird wiederum die Abgrenzung zu den zukünftigen Gymnasiasten angesprochen. Ihre Vorstellung von Eltern, deren Kinder zukünftig das Gymnasium besuchen, wird deutlich. Die Diskussionsgruppe meint, dass gerade diese Eltern per se die Regelschule abwerten und ablehnen. Die Definition der Person erfolgt verstärkt über die Zugehörigkeit einer ganz bestimmten Gruppe. Dass die Diskussionsteilnehmer dabei in der dritten Person sprechen und auch keine konkreten Erlebnisse schildern, zeigt, dass sie und ihre Eltern auf jeden Fall nicht zu dieser Gruppe gehören und nicht gehören wollen. Andererseits müssen sie von dieser Denkweise abweichen, da sie sich ansonsten selbst (als „Blöde und Dumme“, Aw, 440) abwerten würden. Dass sie dies gerade nicht durchgehend machen, ist in der vorangegangenen Diskussion (Cw, 383; Am, 408) zu erkennen. Gleichzeitig bestätigt das die Spannungen zwischen der eigenen Motivierung und den einwirkenden Fremdmeinungen. Das gewünschte Selbstbewusstsein wird immer wieder durch den „Makel Regelschulbesuch“ gemindert.

Eine Lösung dem Zustand zu entgehen, sehen sie in der Auflösung der Grundschulklasse wegen des Schulartenwechsels in späteren Jahrgängen. Sie verbinden damit die Hoffnung, gereifter zu sein und ihre Leistungen auf Gymnasiumniveau zu bringen. Die gegenwärtige Desorientierung und die Unsicherheit für ihr zukünftiges Leben, fasst Armin erwachsenenfundiert zusammen: „[...] jetzt jetzt hat man noch das ganze Leben vor sich“ (487).

461 Am: Ja und außer- wir komm wahrscheinlich kommen wir nicht mal mit der b zusammen es gibt ja a  
 462 b und c da kommen wir wahrscheinlich ja wenn's so viele werden c ( )  
 463 |  
 464 ?: L Ich find  
 465 |  
 466 ?: L Ja  
 467  
 468 Bw: Vielleicht  
 469  
 470 ?: Ja aber

471  
 472 Fw: Weil ich finde es auch ich finde es auch gut in Berlin dort geht's erst glaub ich ab der sechsten  
 473 auf's Gymnasium °oder Regelschule° da kann man sich auch besser reinteilen wo möchte man  
 474 |  
 475 Am: L Das find ich auch viel besser  
 476  
 477 Fw: jetzt hin da hat mehr so  
 478  
 479 Bw: Das ist besser  
 480  
 481 Cw: Ich find auch gut  
 482  
 483 Am: Genau man sollte lieber noch n bisschen älter werden das man sich sicherer ist jetzt jetzt hat  
 484 |  
 485 Me: L Ja  
 486  
 487 Am: man noch das ganze Leben vor sich  
 488  
 489 Dw: Ja find ich auch

Die Zukunftsorientierung überfordert sie in diesem Zusammenhang, da sie diese inhaltlich nicht füllen können. Sie fühlen sich nicht in der Lage, soweit vor auszudenken, sich vorzustellen, wie Lebenswege verlaufen können, welche Möglichkeiten sich ihnen in Zukunft bieten werden. Abgesehen davon, dass sie wissen, in höheren Klassenstufen auf das Gymnasium wechseln zu können, zeigen sie keine Anhaltspunkte darüber, wohin die eigene Entwicklung führen kann. Sie gehen in diesem Zusammenhang z.B. nicht auf die Berufswahl ein, was in der Gruppe „Appalusa“, „Gymikids“ oder „Pokeclub“ naheliegend war.

Sie verharren im Gegenwärtigen und bewerten sich selbst als nicht genügend, da der Gymnasiumsbesuch von ihnen nicht realisiert wird. Sie verstärken ihre Zuschreibung, in dem sie annehmen, dass sie als „Loser“ (Am, 650, 657) bezeichnet und somit ausgegrenzt werden. Das möchten sie nicht. Andererseits schätzen sie ihr Verhalten gegenüber Schwächeren als nicht immer fair ein. Sie wissen, dass sie manchmal noch Schwächere als sie es sind, ärgern und verspotten, wie sie an einem Beispiel gemeinsam herausarbeiten.

649 Am: L Und die geh'n dann so vorbei und die (.) so hochnäsiger die geh'n dann vorbei und  
 650 sagen guck mal da steht der Loser (.) phh mit dem wollen wir nichts zu tun haben sonst sonst  
 651 kriegen wir womöglich noch  
 652

653 Ew: Ja der ´ne Sechs in Mathe hat  
 654 |  
 655 ?w: L Oh hää  
 656  
 657 Am: ´ne Krankheit die Loser-Krankheit oder so  
 658 |  
 659 Dw: L Ja das machen aber manche hier auch in der Schule  
 660  
 661 Me: Ja  
 662  
 663 Ew: Ja das machen auch (wir)  
 664  
 665 Bw: Ja die machen zum Beispiel das fand ich auch ganz gemein da haben die das schon mal na das  
 666 |  
 667 Dw: L Aus der 4 B  
 668  
 669 Bw: haben wir da auch schon mal gemacht das fand ich auch nicht gut von uns deswegen bin auch  
 670 mit der Kette auseinander gegangen da ham die so ´ne Kette Entschuldige sich angefasst und  
 671 dann sind die halt über´n ganzen Schulhof gerannt und dann ham immer gesagt da Luise und  
 672 An Dw hach da müssen wir schnell wegrennen mit der Kette na das war so da ham da war die  
 673 |  
 674 Dw: L Wer hat das gesagt (2) Ach ja  
 675  
 676 Bw: da ham Clara und Jutta das angefangen und dann ham ´se sich immer auf Klettergerüsten  
 677 versteckt und deswegen  
 678  
 679 Ew: Und ach ja da bin ich ja auch mit eingestiegen in die Gruppe  
 680  
 681 Dw: Das war fies  
 682  
 683 Ew: Ich weiß

Sie sind sich dieses Mechanismus bewusst und sehen ein, dass sie sich nicht sozial passend verhalten. Letzteres wäre für sie schon gegeben, wenn sie, unter den besonderen Umständen, dass man zusammen lernen muss, Andersartigkeiten akzeptiert, selbst bei minimalem sozialem und kommunikativem Austausch. Die Einsicht, schwächeren Kindern gegenüber ungerecht zu sein und sie auszugrenzen, wünschen sie sich ebenso von den Gymnasiasten ihnen gegenüber. Den Respekt und die Akzeptanz würden sie sich von den zukünftigen Gymnasiasten wünschen.

735 Cw: Ja man muss einen ja dann auch akzeptieren weil er kann ja dann nicht wieder weg er ist dort



736			
737	Dw:		L Ja
738			
739	Dw:	Jetzt haben wir ihn ja in die Klasse eingebracht	
740			
741	Ew:	Er muss einen auch akzeptieren	
742			
743	Am:	Na wir leiden ihn nicht aber wir müssen ja nicht mit ihm spielen oder so aber wir können ja mit	
744		ihm reden wir müssen ihn ja nicht ignorieren	

Die Gruppe entwickelt einen gemeinsamen Standpunkt, in dem sie sich in zweierlei Hinsicht von den zukünftigen Gymnasiasten abgrenzen. Zum einen verstärken sie ihre zu Beginn der Diskussion geäußerten „Aus- und Abgrenzung“- Auffassung. Es wird mehrmals das Wort „Loser“ (361, 412, 650, 657) benutzt, welches in der Jugendsprache als gängiges Wort für Verlierer, sogar als Versager steht. Sie übernehmen die Zuschreibung dieser negativen Disposition zwar verärgert, aber fügen sich ihrem Schicksal. Dabei geben sie mögliche Anknüpfungspunkte an ihre leistungstärkeren Klassenkameraden auf, die durchaus außerhalb der Leistungsbewertung liegen könnten. Die Gruppe nimmt ihren Status als Krankheit wahr, vor der man sich schützen muss, um sich nicht anzustecken. Diese Verhaltensweise vermuten sie in den leistungstärkeren Schülern, die sich, in ihrer Wahrnehmung, von ihnen abgrenzen. Diese Zuschreibung ist ihre Option, um mit dem Problem umgehen zu können. Gleichzeitig legen sie dar, dass sie selbst mit noch schwächeren Mitschülern nicht in dieser abwertenden Weise umgehen wollen. Im Unterschied zu den zukünftigen Gymnasiasten unterbrechen sie ihre Handlungsmechanismen und überdenken diese. Diese Eigenschaft sprechen sie den zukünftigen Gymnasiasten ab. Ihnen selbst fällt es nicht schwer, da sie sich in Schüler, die als Außenseiter gelten und so behandelt werden, einfühlen und ihre eigenen Gefühle und Erfahrungen übertragen können. Der sich abzeichnende Kontrast zwischen beiden Schülergruppen zeigt an dieser Stelle eine neue Qualität, die über soziale Verhaltensnormen als über das Leistungsniveau gebildet wird. Ihre Klassenkameradinnen in der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ zeigen Mitgefühl für die Situation der Regelschüler und reflektieren sich selbst. An mehreren Stellen der Diskussion wird sichtbar, dass die Auseinandersetzung mit der zukünftigen Schulwahl von Stressreaktionen begleitet wurde. Die Kinder wurden mit körperlichen und emotionalen Begleiterscheinungen konfrontiert. Auf Nachfrage der Diskussionsleiterin berichteten sie von Schlafstörungen.

786 Am: Da konnte ich dann abends immer nicht schlafen  
 787  
 788 Bw: Ja ich auch  
 789  
 790 ?: Ich auch nicht so richtig schla-

Das ist dahingehend interessant, da auf die gestellte Frage<sup>47</sup> andere Antworten möglich gewesen wären. Sie verbinden das intensive Nachdenken mit Schwierigkeiten, Stress abzubauen. Daniela und ihre Gesprächspartner lösen die Schulwahl unkonventionell und auf eine sehr kindgerechte Art, wobei ihre Handlung zeigt, dass die Wahl sie überfordert. Sie fühlen sich nicht in der Lage, diese Entscheidung treffen zu können.

796 Dw: Ich ich hab mir schon ne Strichliste gemacht ich habe immer ausgezählt auf welche Schule ich  
 797 I  
 798 Bw: L Ich auch

847 Am: hab ich noch mal Strich- Gänseblümchen gezupft und dann bin ich auf die Real gekommen und  
 848 dann bin ich auf die Realschule gegangen

858 Fw: Ich habe auch Strichliste gemacht entweder Palomino ähm die Einsiedler oder dann eben  
 859 das Groninger-Gymnasium

Für die Kinder begründet diese Handlung eine Legitimationsform für die Wahl der Regelschule, die ihnen hilft die Argumente und Entscheidungen der Eltern zu akzeptieren. Da es für die Kinder zunächst eine Entweder-Oder-Entscheidung darstellt, benötigen sie für sich eine Bestätigung, dass es gegenwärtig in Ordnung ist. Sie kämpfen mit ihren Wunschvorstellungen sowie Idealbildern und den vernunftgeleiteten Bestimmungen ihrer Eltern.

In der Zeit der Entscheidungsfindung ging es allen nicht sehr gut und es traten zum Teil psychosomatische Symptome auf. Aber selbst, nachdem die Entscheidung feststand, machten sich die Kinder, insbesondere Armin und Erika, weiterhin Gedanken, die sich in schlechten Träumen niederschlugen, in denen die zukünftige Schule negativ erscheint, die Kinder ver-

---

<sup>47</sup> Gab es denn bei euch auch 'ne Zeit wo ihr da sehr intensiv darüber nachgedacht habt auf welche Schule ihr geht und wie sah das dann aus?

einnimmt, sie nicht fair behandelt werden und die Angst besteht, nicht auf das Gymnasium wechseln zu können.

In der Konklusion von Erika kommt die Aufgewühltheit und Unsicherheit mit den psychischen und emotionalen Begleiterscheinungen zum Ausdruck. Auf diese Gefühle und Symptome im Zusammenhang mit der Schulwahl hätten die Gesprächsteilnehmer gern verzichtet.

1881 Am: Da habe ich nachts geschlafen und da hab ich geträumt dass die Einsiedlerschule dann di ganz  
1882 die meisten we- weil wenn wir da alle reingehen da werden wir dort aufgeessen von der  
1883 Einsiedler die hat ein großes Tor und da Zähne dran habe ich da geträumt und dann bin ich  
1884 |  
1885 Me: L @2@  
1886  
1887 Am: aufgewacht @.@  
1888 |  
1889 Ew: L Oh ja ( )  
1890  
1891 Dw: Ich hab geträumt dass die Einsiedler da dass da ganz böse Lehrer und so sind  
1892  
1893 Am: Ich weiß aber meine Mutti hat immer gesagt  
1894  
1895 Ew: Ich hab immer gedacht also das war schon nach der Entscheidung und vor der Entscheidung  
1896 immer da habe ich mich immer so schlecht gefühlt ich hatte immer Kopfschmerzen und  
1897 Bauchschmerzen ich hab keinen Hunger gehabt und so das fand ich so Scheiße  
1898 |  
1899 Cw: L Ja genau das  
1900  
1901 Bw: Ja das ist bei mir auch  
1902  
1903 Cw: Ja und man verliert doch viel Freunde und Freundinnen

In dem Entscheidungsprozess sind die Mädchen und Jungen hoch angespannt. In der Gruppe „Einsiedler“ führte die Wunschvorstellung für das Gymnasium und die Unzufriedenheit letztendlich auf die Regelschule gehen zu müssen zu hoher Anspannung. In der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ bestand gelegentlich eine Unsicherheit, ob es die richtige Entscheidung ist. Wobei die Unsicherheit von den Eltern der Kinder ausging. Das übertrug sich auf die Mädchen. Gleichzeitig musste entschieden werden, auf welchem Gymnasium zukünftig die besten Ergebnisse erzielt werden können. Diese Alternative mussten die Kinder der Gruppe „Einsiedler“ nicht erwägen, da die aufnehmende Regelschule gewöhnlich vorgeschrieben ist.

Die Beschreibung dieser Anspannung würde ebenso auf die Folgen einer Trennung von einem Freund oder einer Freundin passen. Mit diesem Vergleich ist wohl in etwa vorstellbar, welchem Stress die Kinder ausgesetzt waren. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Gruppe nahtlos zum Thema „Verlust von Freunden“ im Zusammenhang des Schulartenwechsels überleitet. Hierbei steht insbesondere der Zusammenhalt der Kinder, die gemeinsam auf die Regelschule lernen werden, im Mittelpunkt. Das hilft ihnen, den emotionalen Stress, der in den Erzählungen angerissen wird, in positive Gedanken und Antriebe umzuwandeln. Allerdings bauen Bianka und Carmen wiederum einen Gegenhorizont auf und orientieren sich an dem Relevanzsystem der Gymnasiasten, die insgesamt bessere Leistungen erbringen und dadurch eine höhere Anerkennung innerhalb des Klassenverbandes besitzen. Sie fühlen sich als zukünftige Regelschüler wenig beachtet. Ihre Hoffnung besteht darin, dass ihre Leistungen und Talente in der „Gruppe von Gleichen“ dann gesehen werden, wenn die besseren Schüler - in ihrer Definition: die zukünftigen Gymnasiasten – nicht mehr mit ihnen gemeinsam lernen. Aus Gründen der Anerkennung und der wahrgenommenen Benachteiligung durch die Leistungsunterschiede, sprechen sie sich nun doch für eine Trennung der Schularten aus. Es dokumentiert sich, dass sie sich aus diesem Grund mit der Trennung und dem Besuch der Regelschule arrangiert haben.

Am Ende der Diskussion wird wiederum offensichtlich, wie mühsam und emotional aufwühlend dieser Prozess war.

Aus den Erwartungen von außen in Verbindung mit den eigenen Wünschen sowie der empfundenen gesellschaftlichen Normalität (der Besuch des Gymnasiums), fühlen sich die Kinder durch die Entscheidungsfindung stark unter „Druck“ (Cw, 1985, Ew, 1987, 1991) gesetzt. Diese Metapher benutzen die Kinder mehrfach an verschiedenen Stellen (905 ff.; 1710 und 1716). Die Anforderungen und Erwartungen, denen sie ausgesetzt sind, fühlen sie sich nicht gewachsen, es lastet eine hohe Verantwortung auf ihnen. Die Sicht der Benachteiligung, verbunden mit der Absicht, die Leistungen zu verbessern, wurde nur in dieser Gruppe stark thematisiert. Gerade in dieser kurzen Sequenz bringen die Kinder ihre Gefühle deutlich zum Ausdruck und fassen ihre angenommene Stellung im Schulsystem zusammen. Sie wollen sich mit dem Übertritt auf die Regelschule nicht zufriedenstellen. Diese Schulart ist nicht die, die sie sich wünschen und sie werten sie ab. Sie können wenig Positives an der Regelschule fin-

den und sehen sich benachteiligt sowie als Schüler 2.Klasse, der nach außen keine Anerkennung bekommt. Das bewegt sie sehr und wirkt sich körperlich aus,

1985 Cw: L Ich fand ´n ganz schöner Druck für uns auch  
1986  
1987 Ew: Ja ja das war ist immer so nen Druck  
1988  
1989 Dw: Ja das war Scheiße Scheiße war das so ´ne Kacke ist das  
1990  
1991 Ew: Es ist immer so ´nen Druck da da denke ich immer mein Herz springt raus  
1992 |  
1993 Am: L Ich auch  
1994  
1995 Cw: Ja das ist auch und wenn einen jemand dann fragt du gehst auf die Regel da fühlt man sich  
1996 nicht wohl überhaupt nicht und eine und jemand unterstützt ihn auch nicht  
1997 |  
1998 Am: L Das ist das ist so ´n Scheißgefühl  
1999  
2000 Bw: Du gehst auch auf die Regel du bist ja grottenschlecht  
2001  
2002 Cw: Ja genau  
2003  
2004 Am: Ich finde das ist so ´n Sch- das kann man gar nicht beschreiben das Gefühl was man da hat das  
2005 ist so ´n komisches Gefühl  
2006  
2007 Bw: ( ) voll Bauchschmerzen Kopfschmerzen und da wird einem (.) richtig richtig schlecht  
2008 irgendwie

Die Erkenntnis, auf Grund der nicht erreichten Leistungen, nicht auf das Gymnasium wechseln zu können, löst bei ihnen ein sehr starkes Gefühl der Minderwertigkeit aus. Ihre Verärgerung darüber drücken sie einerseits sehr bildhaft aus, andererseits fehlen ihnen die passenden wohl formulierten Worte, die ihre Verletztheit und große Enttäuschung beschreiben könnten.

Die Gruppe „Pokeclub“ sieht sich nicht in einer derartigen Lage. Sie zweifeln weniger an sich und sind zum Teil zuversichtlich, das Gymnasium zu erreichen. Andererseits ist ihnen der gymnasiale Abschluss nicht so wichtig, wie es die Kinder in der Gruppe „Einsiedler“ wünschen. Für Letztere stellt das Nicht-Erreichen etwas Abnormes dar. Die Jungen der Gruppe „Pokeclub“ können sich mit der Verschiebung des Gymnasiumsbesuchs in die Zukunft als

auch mit dem Nicht-Besuchen des Gymnasiums arrangieren und erkennen den Realschulbesuch als nächste Bildungsstufe an.

Im Hinblick auf die Orientierung des Gymnasiums als normale Schülerbiographie fühlen sich die Regelschüler minderwertig. Diese Zuschreibung machen sie ausschließlich am Leistungsvermögen fest. Ihrer Meinung nach sollten der Zeitpunkt des Wechsels oder die Grenzen der Aufnahmekriterien verschoben werden. Ersterem geht die Überlegung voraus, dass sie Zeit hätten, ihre Zensuren zu verbessern und den Anforderungen zu genügen, um zur Gruppe der Gymnasiasten zu gehören. Letztere Ideen entwickelten sie, um die hohe Frequenz der Schüler, die nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln, zu mindern. Dadurch würde sich die Gruppe der zukünftigen Regelschüler vergrößern. Über die Masse an Gleichgestellten glauben sie, dass sie in der Klasse angesehen werden, dass sie akzeptiert werden in der Gemeinschaft, nicht ausgeschlossen werden und sich in der Klasse wohlfühlen. Ein Mittelmaß an Leistungen reicht ihnen dann aus, um weder durch gute noch durch schlechte Leistungen herauszuragen. Gegenüber Klassenkameraden möchten sie nichts Besonderes sein, weder in der einen noch in der anderen Richtung. Da die Mehrzahl ihrer Klassenkameraden auf das Gymnasium wechselt, können sie dieses unauffällige Verhalten nicht aufrechterhalten. Sie fühlen sich als Versager. Das führt dazu, sich über Mangel an Fähigkeiten zu definieren sowie ihre Schwächen genauer zu kennen als ihre Stärken bzw. eine Verallgemeinerung ihrer Defizite vorzunehmen, selbst auf Fertigkeiten, die sie gut können. Im Vergleich zu den zukünftigen Gymnasiasten denken diese Regelschüler, sie würden immer als ungenügend anerkannt werden.

### **Rolle der Klassenleiterin**

Aus Sicht der Kinder spielt die Klassenleiterin eine entscheidende Rolle, die es verhindert hat, dass sie auf das Gymnasium wechseln können. Ihr Ringen und ihr Einfordern nach Anerkennung von ihrer Klassenleiterin bestimmen verschiedene Sequenzen in der Diskussion.

Nach etwa der Hälfte der Diskussion entfalten sie die gesamte Dramatik in Bezug der zukünftigen Schule und ihrer Klassenleiterin. Von einer Wahl von bestimmten Schulen sprechen sie in diesem Zusammenhang nicht. Ihrem Erleben nach, hatten sie keine Wahl, da ihre Klassenleiterin die Steuerungsfunktion über die Leistungseinschätzung hat.

1260 Dw: Das find ich aber auch doof das find ich aber auch falsch von Frau Hach weil hat also die hat  
 1261 Franz noch ´ne Zwei auf dem Zeugnis gegen und bei uns würde sie das niemals machen  
 1262  
 1263 Bw: Ja und vor allem vor allem  
 1264  
 1265 Ew: Niemals nimmer  
 1266  
 1267 Dw: Zum Beispiel wie in Musik da stand ich auch auf eins und zwei da hat se mir ´ne Zwei gegeben  
 1268  
 1269 Bw: Vor allem auch Friedrich  
 1270  
 1271 Fw: Ja weil  
 1272  
 1273 Dw: Das find ich unfair und dann bei Mathe so ´n Fach da gibt se Franz die Zwei noch  
 1274 |  
 1275 Fw: L Ja  
 1276 |  
 1277 Bw: L Vor allem auch auch §oooh§  
 1278  
 1279 Cw: in Mathe  
 1280  
 1281 Bw: Vor allem auch Friedrich ge der hat ähm irgendwie auch ´ne Drei geschrieben oder so ge in  
 1282 Mathe hat der ´ne Drei geschrieben und er sollte auf dem Zeugnis hat der glaub ich ´ne Drei  
 1283 gehabt in Mathe und der kommt auf´ s Gymnasium und ich ich hab kurz davor vor ´ne Woche  
 1284 vorher auch ´ne Drei geschrieben in der Arbeit und ich ich hab die Drei gekriegt ich hab hab  
 1285 keine Zwei mehr gekriegt auch Friedrich hat ´ne Zwei gekriegt meint ich ja ähm und der dürfte  
 1286 |  
 1287 Am: L Das ist  
 1288 **fies**  
 1289  
 1290 Ew: Frau Hach kümmert sich auch irgendwie um die anderen um die anderen mehr  
 1291 |  
 1292 ?: L Ja genau  
 1293 |  
 1294 ?: L Ja

Daniela beschwert sich in allgemeinen Vermutungen und präzisiert ihre Aussage an einem eigenen Beispiel. Die anderen Kinder stimmen ihr uneingeschränkt zu. Bianka benennt ihre eigene Betroffenheit. Ihre Wut bringt sie mit den Betonungen deutlich zum Ausdruck. Das Gefühl der Benachteiligung wird durch die Zustimmung der anderen Gruppenmitglieder intensiviert. Im Vergleich mit anderen Klassenkameraden und der Heranziehung von Unterrichtsfächern, in denen sie gute Noten haben, bestärken sie sich gegenseitig. Dabei blenden

sie die Hauptfächer, die mit guten Zensuren zum unkomplizierten Übertritt zum Gymnasium führen, aus. In längeren Elaborationen eines interaktiven Diskussionsstils belegen die Kinder ihre Abneigung gegenüber der Handlungsweise der Klassenleiterin. Die Kinder machen dabei sehr unmissverständlich die Lehrerin als Verantwortliche aus, was in der Konklusion von Bianka gipfelte: „Frau Hach möchte das gar nicht dass wir aufs Gymnasium kommen.“ (1361) Sie bestätigt ihre Erfahrungen der Ungleichbehandlung und der verminderten Unterstützung im wahrgenommenen Verhalten der Klassenleiterin. Die Gruppe macht sie dafür verantwortlich, dass sie unzureichend qualifiziert bewertet werden.

1518 Cw: Die unterstützt uns auch nicht Frau Hach nicht dass sie mal sagt seid jetzt still die andern sind  
 1519 nicht so die andern  
 1520 |  
 1521 Fw: L Ja genau  
 1522  
 1523 Cw: sind genauso gut wir ihr die unterstützt uns da ja nicht mal

Im weiteren Verlauf benennen Bianka, Carmen und Erika in einer interaktiven Auseinandersetzung Beispiele wie „Bankrutschen“ (1555) oder die Sitzordnung an sich, dass gerade sie kein Lob von ihrer Klassenleiterin erhalten. Insbesondere die Mädchen fühlen sich von ihrer Klassenleiterin nicht genügend gesehen und gelobt. Sie erwarten eine höhere Beachtung ihrer Gefühle und ein emphatischeres Verhalten von ihrer Lehrerin.

1552 Bw: L Damit damit damit  
 1553 kann man sich nämlich auch fordern weil ähm weil da hat man auch Spaß weil man man stellt  
 1554 ja die Aufgaben und da hat man auch Spaß dran dass man die Aufgaben mal stellen darf und  
 1555 dass man sie dann auch löst und da kann man und wenn man mal Bankrutschen machen  
 1556 |  
 1557 Ew: L Ja genau das ist so so doof von Frau Hach  
 1558 |  
 1559 ?: L °Ja das ist total  
 1560 Scheiß°  
 1561  
 1562 Bw: und ich bin ganz hinten und da sagt Frau Hach nicht mal gut oder das hast du super gemacht  
 1563 |  
 1564 Dw: L Ja das hat sie zu mir auch  
 1565 ich sitz ja ganz vorne und ich war mal ganz hinten wo Daniela Daniela sitzt da hat sie noch nicht  
 1566 mal gut gesagt  
 1567



1568	?:	Aber wir können auch mal dran kommen
1569		
1570	Bw:	Ja genau
1571		
1572	Ew:	Und weißt du ich hab ich hab meine Arbeit jetzt schon zwei Wochen lang noch nicht gesehen
1573		
1574	Cw:	L Nur bei denen die gut ist das immer
1575		
1576	Ew:	und nicht gekriegt und keinen Hinweis gekriegt die Arbeit
1577		
1578	Dw:	L Ja wie im Förder- Förderunterricht da haben
1579		wir doch auch die Arbeit geschrieben und die bekommen wir nicht wieder
1580		
1581	Me:	L Ja
1582		
1583	Ew:	L Frau Hach Frau Hach muss doch mal verstehen
1584		dass die aufgeregt sind die Kinder auf die Arbeit die sind total aufgeregt und so
1585		
1586	Am:	L Ich auch

In einer Zwischenkonklusion bringt Erika die Verständnislosigkeit der Klassenleiterin ihren Schülern gegenüber bezüglich der Leistungsbewertungen zum Ausdruck. Alle wünschen sich im Allgemeinen mehr Rücksichtnahme ihrer Befindlichkeiten und sogar die Berücksichtigung ihrer persönlichen Schwächen.

1611	Fw:	Wenn ich mich bei Arbeiten nun mal nicht so gut konzentrieren kann da kann ich doch nichts
1612		
1613	?:	L Außerdem außerdem außerdem
1614		
1615	Fw:	dafür da kann sie da kann sie doch mal wenigstens mal sagen ach wir schreiben mal ´ne kleine
1616		Übung und da kann ´se mal so rumgehen und gucken ah der hat so der hat ´n paar Fehler den
1617		
1618		L Ja
1619		
1620	Fw:	nehm ich mal lieber nicht dran damit der nicht noch ´ne schlechte Zensur und ((2)) dass sie
1621		
1622	Bw:	L Frau Hach Frau Hach
1623		
1624	Fw:	mal unsres einsammelt so wie gestern da haben wir doch auch Mathe geschrieben und da hatte
1625		
1626	Ew:	L Ja
1627		genau sie kann doch

1628

1629 Fw: ich null Fehler da hätte ich auch mal meins ein- ähm einnehmen können da ähm hätte sie uns  
1630 was Gutes getan und da hätte ich ne Eins bekommen oder so

Für sich würden sie in Anspruch nehmen, dass die Klassenleiterin in den Momenten aufmerksam ist, wenn sie als leistungsschwächere Schüler eine gute bis sehr gute Leistung erbringen, um diese zu bewerten. Einer der Schlüsse, die die Gruppe zieht, stellen Momentaufnahmen dar, in denen sie ihr Versagen in Leistungsbewertungen mit zu viel Anspannung als mit Nichtwissen entschuldigen.

Sie fordern die Leistungsbewertung durch die Klassenleiterin in entspannten Situationen, da sie der Ansicht sind, dass sie dann gute bis sehr gute Leistungen reproduzieren können. Sie wünschen für sich die Mitwirkung der Klassenleiterin beim Erlangen von hohen Leistungen. Davon können sie nicht ausgehen. Sie empfinden das Verhalten der Klassenleiterin als Benachteiligung und Nicht-Anerkennung. Letztendlich gipfelt die Diskussion in eine enttäuschende Konklusion.

1654 Ew: Und ich im ersten Halbjahr hat Frau Hach zu mir gesagt ach Erika du brauchst es doch gar nicht  
1655 zu probieren du kommst doch sowieso auf die Regelschule

1656

1657 Me: Ja

1658

1659 Fw: Ja genau die möchte das gar nicht richtig dass wir auf das Gymnasium

1660

1661 Ew: Da hab ich fühle mich da richtig schlecht gefühlt

1662

1663 Fw: Ja das finde ich auch ich fühl mich da richtig schlecht wenn sie sagt ach du kommst sowieso  
1664 nicht aufs Gymnasium (du) hast

Für die Kinder sind diese Aussagen sehr desillusionierend, sie fühlen sich als „Schüler zweiter Klasse“, denen gegenüber die Haltung der Klassenleiterin als härter angesehen wird im Vergleich mit leistungsstärken Schülern.

Noch verständlicher werden die Aussagen im Kapitel zu Leistungen und Anerkennung, wenn sie sich darüber austauschen, dass sie von ihrer Klassenleiterin nicht das Gefühl hatten unterstützt und gleichbehandelt zu werden.

2010	Cw:	Und unterstützt ihn auch niemand unterstützt einen dann es muss jemand sein der einen
2011		unterstützt aber jemand der auf's Gymnasium geht der kann's ja nicht sein
2012		
2013	Bw:	L Frau Hach müsste Frau Hach müsste uns auch
2014		mal unterstützen die möchte ja auch nicht dass wir aufs Gymnasium gehen
2015		
2016	Am:	L Genau wir könnten doch mal auch mit
2017		
2018	Ew:	Die gibt die gibt uns nie mal so richtig mal Hilfen die hat mir auch keinen Tipp gegeben dass ich
2019		zum Beispiel 'ne Mathe-Nachhilfe-Lehrerin nehmen soll und so das hat mir alles meine Mama
2020		gesagt

Der Übergang vom eigenen Gefühl wegen des Regelschulbesuchs sich äußerst unwohl zu fühlen, nicht anerkannt zu sein, geht gleitend in Anschuldigungen über, nicht genügend von der eigenen Klassenleiterin motiviert und getragen zu werden. Selbst von dieser Person, die die Möglichkeit und Macht hat, steuernd einzugreifen, fühlen sie sich verraten. In der engen und gewachsenen Beziehung zwischen den Kindern und der Klassenleiterin innerhalb der vier Grundschuljahre, erwarten die Schüler, dass ihnen geholfen wird. Es ist für sie selbstverständlich, dass die Klassenleiterin alle gleichmäßig unterstützen müsste, aber sie erlebten, dass Unterschiede gemacht werden.

2041	Ew:	L Und wenn wir mal und wenn wir mal so weinen die Schlechten
2042		wenn wir uns wenn uns mal nicht so gut geht wir Schlechten dann kümmert 'se sich gar nicht

Das Erkennen ihrer Realität verbittert sie sehr. Der Zuspruch, den sie von der ersten Ansprechpartnerin begehren, wird nicht erfüllt. Gleichzeitig werten sie sich in der Widergabe des Erlebten ab, nennen sich „die Schlechten“, obwohl die Bezeichnung nicht von der Klassenleiterin formuliert wurde. Ihre Wahrnehmung spitzt sich immer wieder auf diesen Ausdruck zu. In ihrer kollektiven Orientierung (re)produzieren sie immer wieder diese Gedankengänge des „schlechten Schülers“, der es nicht wert ist, ebenso gefördert zu werden wie zukünftige Gymnasiasten. Dieses Erleben ist in keiner anderen Gruppe dokumentiert. Im Gegenteil elaborieren die Kinder positiv von ihrer Klassenleiterin, die sie unterstützt und motiviert.

Am Beispiel der Schnupperbesuche der Gymnasien für die zukünftigen Gymnasiasten kommt ihre Verärgerung unverkennbar zum Ausdruck. Sie erwarteten von der Klassenleiterin, dass

sie mit den Schülern die zukünftigen Regelschulen besichtigt. Die Regelschulen werden als allgemein bekannt vorauszusetzen. Eine Gleichsetzung zu einem „Tag der offenen Tür“ wie im Gymnasium wird selbst bei diesem eher organisatorischen Sachverhalt von Seiten der Erwachsenen nicht vorgenommen. Hierin sehen die Kinder gleichfalls einen Unterschied zu den zukünftigen Gymnasiasten und fühlen sich benachteiligt.

2022	Am:	Und da ich würde auch gerne mal dass mal Frau Hach mit uns auch mal auch mal in´ne Schule
2023		geht nicht nur immer mit mit genau die sind schon aufs Schagia
2024		
2025	Bw:	L Mit Karina und so (wer) nimmt mich mal mit aufs Schagiagymnasium (.)
2026		
2027	Am:	Genau ich würde auch mal gerne auf´s Schagia oder auf´s Groninger gucken oder auf die
2028		Realschule wie das dort abläuft
2029		
2030	?:	L Ja
2031		
2032	Bw:	Da nimmt se auch immer nur die Turner vor die Turner die gehen dort hin zum Turnen und die
2033		sind ja die Besten die
2034		
2035	Am:	L Genau

Weder in der Gruppe „Pokeclub“ noch in der Gruppe „Klassengang“ oder „Appalusa“ fühlten sich die zukünftigen Regelschüler in dieser Hinsicht benachteiligt. Im Gegenteil, ihnen war die Regelschule bekannt und sie haben vergleichend zum Gymnasium Vorteile erkannt. Die Kinder hatten die Regelschule zum Teil mit ihren Eltern angesehen.

In interaktiver Differenzierung und Elaboration ab Zeile 2054 erweitern sie ihre eigenen Erfahrungen. Im vergleichenden Nebeneinanderstellen von Schulszenen, in denen die beste Schülerin der Klasse eine herausragende Rolle spielt, erinnern sich die Kinder in gegenseitigen Ergänzungen, dass ihnen die Ungleichbehandlung sehr auffällt. Diese, aus ihrer Sicht, Ungerechtigkeit wird deutlich in der Art und Weise der Diskussion. Jedes der Kinder scheint selbst betroffen zu sein, insbesondere Bianka die darum kämpft ihr Erleben erzählen zu können. Selbst wenn sich Carmen nicht direkt beteiligt, ist davon auszugehen, dass sie ebenso betroffen ist, da sie auf Ansprache den Sachverhalt nicht widerlegt.

2054 Bw: Carmen ge Carmen zum Beispiel Thea die hatte schon mal ne Vier im Diktat und Lilo die wollte  
 2055 se trösten und weißte was äh  
 2056 |  
 2057 Fw: L Da hat Frau Hach gesagt  
 2058  
 2059 Bw: Och man du Frauke das ist gemein ja und dann hat Frau Hach halt gesagt ähm nein du tröstes  
 2060 nicht die Carmen die soll mal sehen wie das ist und so und wenn und wenn Karina und wenn  
 2061 Karina das passiert wäre arme Karina das ist aber  
 2062 |  
 2063 Fw: L Ja genau  
 2064  
 2065 Ew: Ja das ist fies  
 2066  
 2067 Bw: jetzt auch nicht böse gemeint von Karina  
 2068  
 2069 Fw: So wie beim beim Kompetenztest @arme Karina@ oder so was da hat ´se doch  
 2070 |  
 2071 Am: L Wo ´se zwei Aufgaben vergessen hat  
 2072  
 2073 Fw: Ja genau da hat se noch mal nee bei dem Radfahrtest wo ´se auch einen Fehler hatte da  
 2074 musste Frau Hach ganz genau gucken dass sie auch keinen Fehler hat  
 2075  
 2076 Dw: Und beim Mathe-Kompetenz-Test mit den zwei Fehlern da oben wo ´se die übersehen hat  
 2077 |  
 2078 Fw: L Ja genau  
 2079  
 2080 Y: Ihr sprecht immer über andere  
 2081 |  
 2082 Ew: L Ach ja wir kommen immer vom Thema ab

Sie beziehen ihre gemeinsame Orientierung auf die Erfahrungen in der vergleichenden Einschätzung mit der besten Schülerin der Klasse. In dieser Hinsicht scheinen die Unterschiede sehr offensichtlich, denn mit weniger guten Schülern aus der Klasse erfolgt keine Gegenüberstellung. Diese können die Kinder womöglich nicht ganz klar benennen. Sie projektieren die Ansichten auf einen offensichtlichen Gegenpol, so dass es ihnen möglich wird, sich selbst von den zukünftigen Gymnasiasten kollektiv abgrenzen zu können. Die Klassenleiterin wird dabei als Verbündete der Gymnasiasten gesehen, die ihnen selbst nicht in gewünschter Weise zur Verfügung steht. Gleichzeitig schaut die Klassenleiterin aus Sicht der Kinder über Fehler bei leistungsstärkeren Schülern hinweg. Sie spüren den Haloefekt, bei dem (in dem Fall)

leistungsstärkeren Schüler auch bei nicht so optimalen Leistungen immer noch besser bewertet werden als sie, die Leistungsschwächeren.

Die Motivation der Kinder, selbst etwas ändern zu können, fehlt ihnen. Sie trauen sich aus eigener Kraft weniger zu als die zukünftigen Gymnasiasten. Ebenso sehen sie in den Begleitumständen Gründe für ihr niedrigeres Leistungsniveau. Aus der Haltung der Klassenleiterin und ihren Zensuren auf dem Zeugnis bezeichnen sie sich selbst als „schlechten Schüler“. Die Hoffnung auf einen Übertritt in das Gymnasium zu gegebener Zeit, die ihnen ihre Eltern geben, können sie im Zusammenhang mit der Klassenleiterin nicht annehmen. Es fällt ihnen schwer, sich selbstbewusst gegenüber den zukünftigen Gymnasiasten darzustellen. Durch das Verhalten ihrer Klassenleiterin bekommen sie das Gefühl, dass die zukünftigen Gymnasiasten bevorzugt behandelt werden, dass sie ihnen bessere Leistungen zutraut. Die Kinder interpretieren die Haltung als Abwertung und versinnbildlichen diese im Ausdruck des „schlechten Schülers“. Sie fordern eine ernsthafte Unterstützung der Lehrerin. Zugleich übertragen sie die bevorzugte Einstellung der Lehrerein den Gymnasiasten gegenüber auf diese selbst. Somit grenzen sie sich von denen ab und beschreiben sich selbst als „Loser“.

Keine Gruppe hatte sich intensiv mit der Haltung der Klassenleiterin auseinandergesetzt. In den meisten Gruppen war das kein Thema. Die Kinder der Gruppen „Trixi“ und „Gymnasien der Mädchen“ erwähnten die Klassenlehrerin als jemanden, den sie gerne hatten und sie sich durch den Wechsel ebenso von der Klassenleiterin verabschieden werden müssen. Es wurde als ein Fakt benannt, aber nicht ausdifferenziert. Im Zusammenhang mit Leistungserwartungen wurde in der Gruppe „Gymnasien der Mädchen“ ein weiterer Aspekt angesprochen. In der Jungengruppe „Coolgang“ wurde sich über die Haltung der Lehrer allgemein ein Standpunkt gebildet.

### **Freundschaften und Peergroup**

In dieser fast einstündigen Diskussion ist auffällig, dass die Gruppe kaum über ihre Klassenkameraden im Sinne von Freundschaften sprechen. Es wird nur sporadisch mit eingebracht und nicht umfangreich bearbeitet bzw. ausführlicher in weitere Themenzusammenhänge eingebettet. Dahingehend bestehen Bezüge zu den Gruppen „Coolgang“ und „Appalusa“.

In der Gruppe „Einsiedler“ wird das Thema im Anschluss an die höhere Intensität an Leistungsnachweisen aufgeworfen. Daher scheint es nachvollziehbar, dass sie ihre Freunde, die

mit ihnen auf die Regelschule wechseln, zunächst als Personen ansehen, die sie unterstützen, den Anforderungen in den Unterrichtsfächern gerecht werden zu können. Die Freunde werden als Hilfestellung zur Leistungserbringung gesehen, wie in der Gruppe „Pokeclub“ und „Trixi“. Die Gruppe „Trixi“ erörtert dieses Thema aus der Tatsache heraus, dass sie sich schon vor der 4. Klasse mit dem Übertritt auf das Gymnasium beschäftigten. Sie freuen sich über die Nähe zu ihren Freundinnen und der Klassengemeinschaft wie über die Hilfe, die sie durch Gleichaltrige bzw. ältere Schulkameraden bekommen werden. In der Gruppe „Pokeclub“ gehen nur zwei der Jungen über den festen Zusammenhalt von Freundschaften von einer Hilfeleistung durch ältere Schulkameraden aus.

Bianka erweitert den Aspekt darauf, neue Schüler kennen zu lernen und neue Freundschaften zu schließen, die den bisherigen Freundeskreis vergrößert. Sie und andere aus der Gruppe sind neugierig darauf, haben aber keine Idee, wie es sein wird. Daher ist es wohl zu erklären, dass sie an dieser Stelle das Thema wieder wechseln. Es wird ein Negativhorizont bezüglich des Schulartwechsels aufgeworfen und die Abgrenzung zum Gymnasiumsbesuch hervorgehoben.

- 257 Fw: Und ich find es auch gut ähm dass ich halt mit meinen Klassenkameraden reinkomme weil die  
 258 können dann einem auch noch mal helfen so zum Beispiel meine Freundinnen hier die könn  
 259 |  
 260 Ew: L Ja  
 261  
 262 Fw: mir auch mal helfen wenn ich irgendwie was in der Schule nicht kapiere oder Hausaufgaben am  
 263 Nachmittag kann man zusammen machen zum Beispiel mit Erika oder Carmen oder so  
 264 |  
 265 Ew: L Ja  
 266  
 267 Bw: Ich finde es auch gut dass wir, dass man dort in der neuen Schule dann auch mehrere also  
 268 noch andere Freundinnen und Freunde kennen lernt  
 269  
 270 ?: Ja ja  
 271  
 272 Cw: Und auf der Regelschule ist es auch nicht so wie auf dem Gymnasium weil wenn man jetzt auf  
 273 dem Gymnasium fühlt man sich ja dann ähm schlecht Man fühlt sich dann total schlecht wenn

In der Auseinandersetzung mit ihren Eltern, welche Schule die Kinder zukünftig besuchen werden, wurde Erika bewusst, dass sie sich durch den Schulartenwechsel von ihrer besten Freundin trennen muss, da diese auf dem Gymnasium lernen wird. Erika scheint die einzige

in der Gruppe zu sein, die sich darauf einstellen muss, aber Armin gibt ihr sehr pragmatische Ratschläge, um die Trennung verarbeiten zu können. Armin und Daniela verständigen sich auf technische Hilfsmittel, um zeitnah und oft miteinander sprechen zu können. Mit dem Medium Telefon kennen sich die Kinder gut aus und nutzen es in ihrem Alltag. Allerdings hat sich Erika wohl selbst mit der bevorstehenden Trennung und der Freundschaftserhaltung auseinandergesetzt und gemeinsam mit ihrer Freundin schon besprochen, wo und wann sie sich sicher sehen werden - soweit sie an ihrem gemeinsamen Hobby weiter festhalten. Armin erweitert seine Proposition auf die mögliche Zusammensetzung ihrer zukünftigen Klasse. Aber auch dies ist kein Ansatzpunkt für einen fruchtbaren Meinungs Austausch. Die Kinder wissen nicht genau, wer aus ihrer Schule mit auf die Regelschule geht und wie sich die Klassen zusammensetzen werden. Sie besinnen sich nicht auf ihre Gesprächsgruppe. Von ihnen gehen alle auf dieselbe Regelschule. Diese Gemeinsamkeit in Bezug auf die Peergroup und Freundschaftserhaltung wird nicht hervorgehoben, sondern noch allgemein gehalten. Die Kinder finden offensichtlich keinen Anschluss, was sich bezeichnenderweise in der Transposition von Frauke niederschlägt. Diese kann als Appell sowie als Hoffnung, mehr Zeit zu bekommen, die entsprechenden Leistungen zu erreichen, interpretiert werden, um mit seinen Freunden gemeinsam auf die zukünftige Schule –Gymnasium- zu wechseln, selbst wenn Frauke noch sehr kleinlaut „°Regelschule°“ einwirft, bleibt die Hauptorientierung auf das Gymnasium präsent. Das Leistungsniveau wird an dieser Stelle wieder mitgedacht.

448 Ew: Ich hab ich hab mich auch sicherer gefühlt ein bisschen bin ich ja auch traurig weil da meine  
449 |  
450 Me: L Ja ich auch aber man  
451  
452 Ew: allerbeste Freundin hingeht  
453  
454 Am: Du kannst dich ja mit ihr treffen du hast ja sicher die die Telefonnummer  
455  
456 Ew: Ja außerdem sehen wir uns dann beim Reiten und so und im Herbst treffen wir uns sowieso  
457 auch noch mal  
458  
459 Dw: Du kannst sie ja jeden Tag anruf- und du kannst sie jeden Tag anrufen  
460  
461 Am: Ja und außer- wir komm wahrscheinlich kommen wir nicht mal mit der b zusammen es gibt ja a  
462 b und c da kommen wir wahrscheinlich ja wenn's so viele werden c ( )  
463 |



464	?:		L Ich find
465			
466	?:		L Ja
467			
468	Bw:	Vielleicht	
469			
470	?:	Ja aber	
471			
472	Fw:	Weil ich finde es auch ich finde es auch gut in Berlin dort geht's erst glaub ich ab der sechsten	
473		auf's Gymnasium °oder Regelschule° da kann man sich auch besser reinteilen wo möchte man	

Erst gegen Ende der Diskussion wird erstmalig angesprochen: „man verliert doch viele Freunde und Freundinnen“ (Cw, 1903). Gegenüber den Diskussionen der Gruppen „Coolgang“ und „Klassengang“ ist es ungewöhnlich, da diese Formulierung schon am Anfang der Diskussion als ein Thema besprochen wurde. Ebenso ungewöhnlich erscheint die fast exakt gleiche Wortwahl in der Gruppe „Coolgang“. Diese formulierte es im Zusammenhang mit dem bevorstehenden Schulwechsel und wurde mit dem Wunsch auf eine zweijährige Verlängerung der Grundschulzeit, verbunden.

Diese Kinder bedauern, sich von Freunden trennen zu müssen ohne eine Lösung zu finden, wie sie die Freundschaften aufrechterhalten können. Für sie stellt es sich wohl noch schwieriger dar, da sich einige Kinder schon im Kindergarten kennengelernt haben. Trotzdem wird das Thema nicht ausgiebiger behandelt. Auf den Gegenhorizont von Frauuke, dass dieser Schulwechsel Chancen bietet, seinen Freundeskreis zu erweitern, achtet niemand. Darauf wird zum zweiten Mal nicht eingegangen. Die Gruppe verbleibt in Vergangenem bzw. in der Gegenwart.

1903	Cw:	Ja und man verliert doch viel Freunde und Freundinnen
1904		
1905	Ew:	Ja auf jeden Fall
1906		
1907	Dw:	Zum Beispiel Anki
1908		
1909	Fw:	Man kann auch viele neue finden wenn man dann auf dem
1910		
1911	Dw:	Zum Beispiel Anki kenne ich ja schon seit Kindergarten und dann sehen wir uns nicht mehr
1912		
1913	Ew:	L Und ich kenne Frauke und
1914		Ka- Frauke und Karina

1915			
1916	Am:		L Mario kenn
1917		ich schon seit Kindergartenzeit	
1918			
1919	Fw:	Ja kenn ich auch schon seit'm @Kindergarten@	
1920			
1921	Dw:	Ja wir kenne uns ja jetzt zum Beispiel auch schon lange	

Im Gegensatz zum Beginn der Diskussion, in der sie nicht von einem gemeinsamen zukünftigen Klassenverband sprechen, fasst Armin nun euphorisch zusammen, dass die Diskussions Teilnehmer auf jeden Fall gemeinsam weiterlernen werden, ihnen keine Trennung bevorsteht. Er bringt ein positives Gruppengefühl hervor, welches von Bianka in der Weise aufgegriffen wird, sich von den zukünftigen Gymnasiasten abzugrenzen und in ihre eigene (Schul-)Welt abzugleiten, in der sie sich wohlfühlen.

1923	Am:	Aber wir bleiben ja jetzt zusammen wir bleiben ja jetzt zusammen	
1924			
1925	Bw:		L Irgend irgendwie bin ich ja auch irgend so so froh
1926		dass auch dass auch manche Gute jetzt mal weggehen weil dann dann können wir auch mal	
1927		auch in den Vordergrund	
1928			
1929	Cw:		L Ja (.) da fühlt man sich nicht schlecht
1930			
1931	Bw:	Da fühlt man sich nämlich auch gut	

An dieser Stelle bewerten sie die Regelschulform, getrennt vom Gymnasium, als positiv. Sie sehen darin ihre Chance, sich mit ihren Leistungen zu zeigen und ihre Stellung dadurch zu verbessern. Mit einer realen Leistungsverbesserung steht dies nicht im Einklang, aber durch die Verbesserung ihrer Position werten sie sich auf. Das stimmt sie zufrieden und sie bauen das Thema nicht aus.

Die Euphorie über den Zusammenhalt der Gruppe in der Regelschule wird bei Armin sicherlich darüber gesteuert, da er weiß, welche Bekannte und Freunde aus der Kindergarten-, und Freizeit sowie aus vorherigen Klassen mit in der zukünftigen Regelschule lernen werden. Denn gegen Ende der Diskussion berichtet er, dass er ein paar Jungen kennt, die auf der Regelschule eine Klasse höher lernen. Sie kennen sich z.B. aus dem Sportverein.

2091 Am: Ich ich hab noch dort in die Schule entschieden weil's dort auch nette Lehrer gibt und da viele  
 2092 hin gehen die ich von vom Kindergarten gekannt hab vom Turnen kenne ich die dann kommen  
 2093 noch welche aus der vorigen 4. Klasse zum Beispiel Falk (.) Falk geht dahin der (.) zum Beispiel  
 2094 war vorige Klasse hier  
 2095  
 2096 Fw: Ja der war auch bei mir im Kindergarten  
 2097  
 2098 Am: Maik der geht da auch hin aus der 4. Klasse das waren beste Freunde mit dem war'n wir immer  
 2099 beim Völkerballturnier Und daher hab ich noch dorthin entschieden und ich hoffe auch dass es  
 2100 dort mal 'n paar (.) dass es dort auch stimmt dass dort wirklich nette Lehrer sind und dass dort  
 2101 auch nicht nur Frauen sind sondern auch Männer dort unterrichten  
 2102  
 2103 Fw: Ich find ich find ich hoffe auch dass es nicht so strenge Lehrer sind also so schnell du musst das

Dies gibt ihm Zuversicht und Sicherheit, sich einzuleben. Dieses Gefühl, nicht allein zu sein in der Regelschule, überträgt Armin in die Gruppendiskussion. Von den Mädchen wird dieses Gefühl nicht geteilt.

Freundschaften verstehen die Kinder als Hilfestellung für Leistungserbringung über die sie wiederum Anerkennung erhalten. Dieses Kriterium verbinden sie mit vielen Themen in der Diskussion. Ihnen sind die Möglichkeiten der Erweiterung des Freundeskreises nicht präsent. Ein ähnlicher Effekt stellt sich bei der Gruppe „Klassengang“ ein, wobei diese Gruppe zuversichtlicher ist, einen neuen Freundkreis zu erschließen. Die Gruppe „Einsiedler“ ist abgeschlossen für neue Freundschaftsbeziehungen. Die Kinder entwickeln aber kaum Handlungsoptionen, wie sie es realisieren.

Die Gruppe „Einsiedler“ begreift vertraute Personen (Familie, Freunde) als hilfreich. Gleichzeitig möchten sie sich eigenständig zeigen und die gewünschte Anerkennung über ihre Individualität erhalten. Sie interpretieren ihre Leistungen im Schulkontext als Abwertung ihrer Persönlichkeit. Darin sind sie so sehr gefangen, dass sie im Zeitkontinuum auf Vergangenes und Gegenwärtiges fokussieren. Für verschiedenartige Ideen in die Zukunft entfalten sie keine Optionen.

Das verbindende Element aller Themen liegt in ihrem Leistungsvermögen. Das ist Grundlage ihrer Gedankengänge. Dabei betrauern sie ihre ungenügenden Leistungen für den Wechsel auf das Gymnasium und sehen die Verantwortung dafür, in den für sie ungünstigen Rahmenbedingungen.

### 10.3.2 Fallanalyse „Pokeclub“

#### Gruppenkonstellation

Die Gruppe „Pokeclub“ setzt sich aus vier Jungen (Andreas, Paul, Dirk, Jonas) zusammen, die zukünftig eine Regelschule besuchen werden. Die Jungen wohnen im Einzugsgebiet der Grundschule, welche eine Kleinstadt bzw. die anliegenden Gemeinden um diese Kleinstadt umfasst. Die Regelschule befindet sich ebenfalls in dieser Kleinstadt.

Die Eltern der Jungen haben einen 10. Klasse - Abschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung. Alle Elternteile stehen in einem Beschäftigungsverhältnis und die Familien sind sozioökonomisch gut abgesichert.

Die Jungen haben sichtlich Freude an der Abwechslung zu ihrem Schulalltag. Zu welchem Thema sie sich in der Diskussion äußern können, war ihnen zu Beginn nicht klar. Sie benötigten viele Nachfragen, um in das Gespräch hineinzufinden. Während der Diskussion stellte die Gesprächsleiterin Fragen, um die entstandenen Pausen zu überbrücken, alle Jungen einzubeziehen bzw. sie zum Thema Schulwechsel zurück zu führen. Soweit die Gesprächsleiterin die Themen nicht durch die Fragen vorstrukturiert, sind es Andreas und Paul die thematisch und inhaltlich die knapp einstündige Diskussion gestalten. Daher ist die Beteiligung der Jungen unausgewogen. Wortführer ist Andreas, er übernimmt in der Regel die erste Antwort auf Fragen. Oft entfaltet sich ein Dialog zwischen Andreas und Paul in dem sie ihre Propositionen elaborieren bzw. differenzieren. Dirk und Jonas halten ihre Aussagen hingegen sehr kurz. Sie ratifizieren mehrheitlich und sprechen kaum mehrere Sätze im Zusammenhang. Bei Nachfragen antworten sie nicht zuerst. Jonas wirft öfters Phrasen ein. Um ihn in die Diskussion einzubeziehen, sprach ihn die Gesprächsleiterin ca. nach der Hälfte direkt an. Er benötigte mehr Zeit als die anderen Jungen, um zu antworten. Daraufhin übernimmt Andreas mehrmals die weitere Gesprächsführung.

901 Y: Geht's dir auch so Jonas?

902 I

903 ?m: L ( )

904

905 Jm: Äh (die) nächste Frage

906

907 Am: Vor allem jetzt hier ähm jemand von unten Torsten der is ja in jemanden verliebt

1140 Y: Jonas und wie war das bei dir als die Entscheidung noch nicht getroffen war? Wie hast du dich  
 1141 da gefühlt? Wie war das für dich?  
 1142  
 1143 Jm: Äh  
 1144  
 1145 Dm: Der Zehnte -Klasse-Abschluss der Regelschule ( )  
 1146 |  
 1147 Am: L Also für mich war wird's jetzt auch  
 1148 |  
 1149 Jm: L °Wer hat denn  
 1150 (euch) denn gefragt°  
 1151  
 1152 Am: Na wenn du nix sagst

Andreas dominiert das Gespräch schon ab der Namensfindung. Er modifiziert den Gruppennamen, den Jonas einbringt und begründet die Wahl des Namens, im Gegensatz zu den anderen Jungen. Alle Jungen identifizieren sich sofort mit dem Namen, da er über das gleiche Freizeitinteresse entsteht. Das verbindet die Jungen miteinander, neben dem Aspekt, dass sie auf die Regelschule wechseln werden.

Nach der Vorstellung des Eingangsstimulus haben Dirk und Jonas viele Nachfragen gestellt, was und wie sie antworten sollen. Anders als in der Gruppe „Einsiedler“ wurde zunächst das Verständnis über eine Diskussion geklärt. Die Gesprächsleiterin stellte zu Beginn und während der Diskussion mehr Fragen als in allen anderen Gruppen. Andreas und Paul sind diejenigen, die die Diskussion gestalten bzw. selbst Themen einbringen. Ihr höheres Interesse an der gegenwärtigen Situation ist bei Paul und Andreas deutlicher vorhanden als bei ihren Gesprächspartnern. Zudem stehen Paul und Andreas in einem engeren Verhältnis zu einander als zu den anderen Jungen. Ihre Freundschaft ist gegenwärtig so stabil, dass sie schon gemeinsame Zukunftspläne entwickelt haben.

1200 Pm: Und wenn Andreas dann da ist dann tun wir vielleicht uns äh dann wohn wir vielleicht  
 1201 zusammen in ein Block oder so und dann ham wir und dann kaufen wir uns zusammen ´nen  
 1202 Garten mit allem  
 1203 |  
 1204 Dm: L In ´e Bock  
 1205  
 1206 Pm: Drum und Dran  
 1207  
 1208 Am: Hmm

Auffällig in dieser Diskussion ist, dass es insgesamt sehr unruhig ist, die Diskussion schon zu Beginn infolge der Begriffsklärung schleppender begann und z.B. durch Toilettengänge der Jungen unterbrochen wird. Die Gesprächsleiterin stellt insgesamt häufiger Fragen, um die Jungen, insbesondere Dirk und Jonas, mit einzubeziehen.

### Eingangspassage

Im Gegensatz zu den Diskussionen, in denen mehrheitlich zukünftige Gymnasiasten diskutieren, wird zu Beginn Zeit für Verständnisfragen und Erklärungen aufgewendet. Die Einleitung durch die Gesprächsleiterin ist von den Jungen, ausgenommen Andreas und Paul, nicht sofort so verstanden worden, dass sie sich dem Thema nähern. Ihnen war zunächst unklar, was eine Diskussion ist. Darüber wurde sich in einer Metadiskussion ausgetauscht. In der Gruppe „Einsiedler“ wurde ebenso nicht sofort auf die Eingangsfrage thematisch geantwortet. Die Kinder versicherten sich, ob sie über ihre Gefühle sprechen dürfen könnten. Das zeigt, dass sie sich sofort einbezogen und den Eingangsstimulus verstanden haben. Allerdings ist dieser Eingangsstimulus für beide Gruppen zu umfangreich und führte zu höherer Unschlüssigkeit als zu konkreter Anregung.

Andreas, der den Auftrag zuerst erfasst hat und sich von der Gleichsetzung einer Diskussion mit "Rumeckern" (173) distanziert, eröffnet zielgerichtet die Diskussion.

161	Dm:	L In die Diskussion?		
162				
163	Pm:	Tja un- was jetzt so genau?		
164		I		
165	Y:	L Na so nennt man ein Gespräch wo jeder halt seine Meinung dazu sagen kann das ist		
166		eine Diskussion		
167				
168	Jm:			L Rum-
169		meckern?		
170				
171	Am:	(Ja weißte wo) ich mein jeder hat 'ne eigne Entscheidung getroffen wohin er geht und wir		
172		I	I	I
173	Pm:	L Rumeckern	I	I
174			I	I
175	Jm:		L Das was wir immer	
176			I	
177	Y:		L Genau das	
178				

Andreas stellt seinen Wunsch, lieber auf dem Gymnasium lernen zu wollen, in den Vordergrund. Ihm ist sehr bewusst, dass der Anschluss nach der Grundschule nicht das Gymnasium sein wird. Indirekt stellt er in Frage, ob er das Gymnasium jemals besuchen kann auf Grund seiner Leistungen. Andererseits ist es ihm wichtig, einen Realschulabschluss zu erhalten, da er befürchtet keinen Abschluss zu bekommen, sollte er auf das Gymnasium wechseln. Priorität hat bei ihm ein sicherer Abschluss, auf dem er aufbauen und das Abitur erreichen kann. Auf dem Gymnasium zu lernen, bleibt für ihn Ziel. Als Legitimation für seinen Wechsel auf die Regelschule, führt er ein Beispiel an, in dem er darauf verweist, dass Schüler mit besseren Noten nach der Grundschule ebenso nicht auf das Gymnasium wechseln. Seine Vorgehensweise scheint somit nicht ungewöhnlich zu sein, da es weitere Schüler gibt, die so handeln. Andreas versucht die Normalitätsfolie, die über den Gymnasiumsbesuch gespannt wird, durch Einzelbeispiele zu durchbrechen, um somit den Regelschulbesuch zu rechtfertigen ohne sich selbst als einen leistungsschwächeren Schüler darstellen zu müssen. Die abwartende Haltung nimmt gleichfalls Paul ein. In seiner Elaboration bestätigt er die Ansicht von Andreas und konkretisiert seine Befindlichkeiten hinsichtlich des Gymnasiums. Die Annahme, dass die Anforderungen am Gymnasium nicht erreicht werden können, bewirkt bei ihm, die offensichtlich leichtere Variante der Regelschule zu wählen. Dirk und Jonas hingegen gehen auf die Propositionen nicht ein und ergänzen Aspekte, die sich auf zeitliche Ausblicke und Klassenkameraden beziehen. Das beziehen Paul und Andreas nicht in ihre Elaboration ein.

- 187 Am: Also ich wollte eigentlich auf's Gymnasium aber dazu war ich jetzt noch zu schlecht und da hab  
 188 ich mir vorgenommen jetzt erst mal 'n Regelschulabschluss bis zur 10. zu machen und danach  
 189 dann eben auf's Gymnasium zu gehen weil es ist auch besser falls ich's Gymnasium nicht  
 190 schaffe da hab ich überhaupt kein Abschluss so hab ich einen Abschluss von der 10. Klasse  
 191 weil und wenn ich da bis dahin noch gut bin kann ich's ja versuchen noch mal auf die zwölfte auf  
 192 dem Gymnasium  
 193  
 194 Jm: Musst erst mal die Elfte schaffen  
 195  
 196 Dm: Da biste mit bei Ruth in der Schu-  
 197 I  
 198 Am: L Weil es wie zum Beispiel wie bei uns unten gibt's auch einen Schüler der is äh mit einer der





229 Jm: Na ja  
 230  
 231 (2)  
 232  
 233 Dm: °Ich will auch°  
 234 I  
 235 Pm: L Dann hau doch °in der Neunten ab° bist doch erst grad mal dreizehn Jahre alt  
 236  
 237 Jm: @.@  
 238  
 239 Y: Hmm  
 240  
 241 Dm: Ich will auch in der neunten Klasse vielleicht auf's Gymnasium gehen wenn ich bessere Noten  
 242 hab  
 243  
 244 (3)

Die ersten Impulse, das Abitur anzustreben, zeigen, dass der gymnasiale Abschluss, auch wenn er nicht oder nur vage realisiert werden kann, die Normalfolie eines Schulabschlusses darstellt. Dirks Aussage kommt einer Zwischenkonklusion nahe, da deutlich wurde, dass die Jungen zwar alle den Besuch des Gymnasiums begehren, aber sich darüber bewusst sind, dies auf höhere Klassenstufen verschieben zu müssen bzw. es gar nicht zu erreichen. Das notwendige Leistungsniveau ist nicht konkret benannt, so dass eine Leistungssteigerung nicht zielgerichtet in machbaren Schritten entwickelt wird. Zu erkennen ist, dass die Schulbahnaspirationen sich in zwei Gruppen aufspalten: Paul und Andreas, die sich Chancen erhoffen, das Gymnasium besuchen zu können sowie Dirk und Jonas, bei denen der Glaube an einen Wechsel wenig ausgeprägt ist. Im Gegensatz zur Gruppe „Einsiedler“ verbleiben sie in der persönlichen Ich-Form. Die Gruppe „Einsiedler“ spricht in der unpersönlichen Man-Form. Die Identifikation mit dem Zukünftigen stellt sich in der Gruppe „Pokeclub“ ausgeprägter dar als zu Beginn in der Gruppe „Einsiedler“.

### **Eltern–Kind-Interaktion**

Wegen der wiederum entstandenen Pause von drei Sekunden in der Eingangspassage greift die Gesprächsleiterin die gemachten Aussagen der Jungen zu den Elterngesprächen auf und fordert die Jungen auf, diese detaillierter zu beschreiben. Hier zeigt sich, dass Jonas darüber nicht berichten will bzw. es ihn langweilt. Im Gegensatz zu Andreas, der sich sehr genau an

Gesprächssituationen mit seiner Mutter erinnert. Sie gibt ihm darin ihre Erfahrungen weiter und beeinflusst ihn in seiner Meinungsbildung. Letztendlich wird ihm deutlich, dass seine Leistungen noch nicht ausreichend für den Gymnasiumsbesuch sind. Seine abwartende Einstellung und seine wenig hohe Anstrengungsbereitschaft bringt er zum Ausdruck, aber er hält am Ziel, das Gymnasium zu erreichen, fest. In dieser Zwischenkonklusion verdeutlicht er dementsprechend auf die störende Reaktion durch Jonas, dass es ihm ernst ist und er es im Gegensatz zu Jonas schaffen kann. Die Gesprächsleiterin versucht über Fragen nach Vergleichbarkeiten, die Jungen in die Diskussion einzubeziehen. Es bestehen zwischen Andreas und Paul Orientierungsmuster hinsichtlich der Verschiebung des Gymnasiumsbesuchs und der Besprechungen mit den Eltern, insbesondere mit der Mutter. Bei beiden stellt sie sich als Ansprechpartnerin heraus, die die Jungen in ihren Überlegungen beeinflusst. Sie kennen die Hauptgründe für den Besuch der Regelschule und gleichzeitig wird unterschwellig die gegenwärtige Resignation auf bessere Leistungen deutlich. Sie fühlen sich im Moment nicht in der Lage, sich zu verbessern. Andererseits stellen ihre Eltern nicht diese Anforderungen an sie. Die Aussicht auf den Gymnasiumsbesuch nach Abschluss der Regelschule ist für Andreas und Paul ausreichend. Deutlich wird dabei dennoch, dass sie zukünftig wenig Hoffnung haben, die entsprechenden Leistungen zu erhalten, wenn es jetzt schon nicht der Fall ist. Es schwingt in den Aussagen Resignation und zugleich Motivation mit.

- 246 Y: Hmm also ihr geht ab der 5. alle auf die Regelschule das hab ich jetzt rausgehört ähm der  
 247 Andreas |  
 248 Me: L Hmm ja ja  
 249  
 250 Y: hat das schon gesagt eigentlich alle oder dass ihr mit den Eltern schon darüber gesprochen  
 251  
 252 Jm: ( )  
 253  
 254 Y: habt könnt ihr das vielleicht noch mal genauer erklär'n (.) wie das abgelaufen ist was ihr  
 255 besprochen habt welche ja | |  
 256 | | |  
 257 Jm: | L °Bla bla bla bla° |  
 258 | |  
 259 Am: | L Ja  
 260 L Ja also ähm ja wir ham uns abends ist eigentlich die beste Gelegenheit  
 261 noch mal so Unterhalten und ähm weil Mutti (.) ähm Mutti hat uns noch mal erzählt wie's früher  
 262 war ab der Fünften kommen ja sehr viel Neues die 5. Klasse is mit ene der aller schwersten sich  
 263 da erst mal einzufinden und so und wenn um man da gleich hoch auf's Gymnasium geht da is

264 man ja auch gleich in Zensuren ich bin ja auch nicht ganz so gut wie in Deutsch und so wenn  
 265 man da gleich äh mit so was anfängt wo man in der Regelschule erst in der Siebten anfängt nur  
 266 mal so zum Beispiel es ist dann schon besser und äh da hat sie äh dann eben gesagt dass wär  
 267 besser und das find ich eigentlich auch so okey weil im Durchschnitt bin ich nicht so gut und da  
 268 will ich erst mal abwarten das ist dann nicht so schwer °(Regelschule)° |  
 269 |  
 270 Jm: L puuuuuh  
 271 (2) bla bla bla pffff  
 272  
 273 Y: Hmm  
 274  
 275 Am: Aber trotzdem versuch ich auf's Gymnasium zu kommen  
 276  
 277 Y: War das bei den anderen ähnlich wie beim Andreas  
 278  
 279 Jm: Nö  
 280  
 281 Pm: Nee nicht so  
 282  
 283 Y: Habt ihr nicht so mit euren Eltern gesprochen  
 284  
 285 Pm: Also wo ich mal nach Hause gekommen bin da hab ich mit meiner Mutti geredet und da hat die  
 286 halt gesagt du könntest ab der Sechsten auf de- auf's Gymnasium gehen und da wollt ich dann  
 287 auch aber dann ein paar Tage später hab ich mir's dann anders überlegt und da hat Mutti  
 288 gesagt wenn du eben ab der Sechsten nicht in's Gymnasium gehen willst dann kannst du halt  
 289 ab der Zehnten gehen @wenn du unbedingt willst@ und das würd und das würd ich dann  
 290 machen weil's mir auch so viel zu schwer wird weil ich ja jetzt schon in Deutsch 'ne drei hab auf  
 291 dem Zeugnis  
 292  
 293 Am: °Ich auch° (3) is eben sehr schwer

Offensichtlich wird an dieser Stelle, dass sich Andreas und Paul sehr gut und detailliert an Gespräche mit ihren Eltern, insbesondere mit ihren Müttern erinnern. Es waren für sie wichtige Gespräche, die individuell im Rahmen der Familie geführt wurden. Sie unterscheiden sich in Einzelheiten und Abläufen, ihre Ergebnisse stellen sich aber ähnlich dar. Paul bestätigt in seinen Ausführungen Analogien zu Andreas. Dabei erweitern Andreas und Paul ihre Ausführungen aus der Eingangspassage und beklagen, aus ihrer Sicht, ihre nicht so guten Noten (290, 291 Pm: „[...] in Deutsch 'ne drei hab auf dem Zeugnis“; 293 Am: „°ich auch°“), was ihnen noch etwas schwerfällt. Sie spiegeln über die Leistungen die Unzufriedenheit mit sich selbst wider, den hohen Anforderungen nicht genügen zu können. Zudem sehen sie sich

nicht in der Lage die steigenden Leistungen zu erfüllen. Dafür fehlen ihnen Ideen, wie sie sich den Anforderungen nähern können.

Auf nochmalige Nachfrage bezüglich der Elterngespräche berichtet Jonas, dass er und sein Vater, nach der Wahrnehmung von Jonas keine Zeit, dazu fanden. In der Darstellung kommt sein großer Abstand zum Gymnasium zum Ausdruck. Andreas stört diese geringe Wertschätzung des Gymnasiums, da er den realen Wunsch hat, später die Schule mit einem Abitur abzuschließen. Für Jonas hat der Wechsel keine hohe Priorität und er differenziert nicht fassbar wie z.B. Andreas.

- 295 Y: Und bei euch habt ihr auch mit euren Eltern gesprochen?  
296  
297 Jm: Ich nicht ganz  
298  
299 Dm: Ich auch nicht °ganz°  
300  
301 Y: °Warum nicht°  
302  
303 Jm: Äh ich kam mal an ´nem Mittwoch nach Hause musst ich dann gleich zu meiner Oma runter da  
304 hab ich erst mit meinem Papa gesprochen ab wenn ich zum Gumi gehen soll  
305  
306 Am: Gymnasium  
307  
308 Dm: Gymi  
309  
310 Jm: Is doch jetzt wurscht man und da hat er gesagt entweder zehnte oder seechste (.) und dann  
311 musst ich ja zur Oma runter und dann musste ich mit dem Fahrrad zum Fußball fahren °so°

Auf die sich anschließende Frage der Gesprächsleiterin zeigen die Jungen, dass sie sich mit ihren Eltern gesprochen haben und sie es als unterschiedlich in der Frequenz bewerten. In der Auseinandersetzung von Andreas mit seinen Eltern setzen sie eine Priorität auf die Wirkung von Sozialverhalten in der zukünftigen Schule.

- 313 Y: Hmm war ja ´nen langer Zeitraum auch in der vierten Klasse habt ihr euch da nur einmal drüber  
314 unterhalten?  
315  
316 Jm: Nee  
317  
318 Pm: Nee öfters

319  
320 Am: Ja sehr oft also jetzt zum Abschluss noch mal alles anstrengend dass de mit ´nem gutem  
321 | I  
322 Dm: L Meine- I  
323 I  
324 Pm: L (Das hat Mitte)  
325  
326 Am: Abschlusszeugnis äh auf die Regelschule kommst dass du gleich einen guten Eindruck machst  
327 I  
328 Pm: L  
329 Insgesamt  
330  
331 Am: und äh das dann der Neuanfang gut und schön benehmen das sagen ja bestimmt alle Eltern  
332 weil neue Schule da gibt's wieder die Großen die ein ärgern das ist dann eben wie in der 1.  
333 Klasse jetzt sind wir noch die Großen und hier sind wir wie gesagt ganz klein wie kleine Babys  
334 |  
335 Jm: L Bei mir nicht ich kenn welche  
336  
337 Am: und das soll dann wieder schwer sein und dann soll'n wir uns benehmen aber ich denke das  
338 sagen alle Eltern das wird auch schon hinhau'n

Die gute Außenwirkung, auf die Andreas' Eltern orientieren, soll ihn möglicherweise vor Übergriffen von älteren Schülern schützen. Daher erwarten sie eine gewisse Ein- und Unterordnung, zu der das Erlangen von guten Leistungen beiträgt. Paul bezieht vage mehr ein, so dass sich aber beide darin einig sind, dass ein positives Gesamtbild weiterhilft. Sie schließen sich der Meinung der Erwachsenen an. Jonas eröffnet einen Gegenhorizont. Er vertraut darauf, dass er von den bekannten Schülern der höheren Jahrgänge nicht geärgert wird. Jonas widerlegt die Annahme von Andreas, dass „alle Eltern“ (331, 338) wollen, dass ihre Kinder sich an der neuen Schule gut betragen, insbesondere wenn sie als neue Schüler hinzukommen. Die Übernahme der Elternmeinung nicht aufzufallen, keine Schwierigkeiten zu machen, sich im sozialen Gefüge 'unsichtbar zu machen', um dadurch soziale Anerkennung zu erhalten, nehmen Paul und Andreas als selbstverständlich an. Sie erkennen die Autorität ihrer Eltern diesbezüglich uneingeschränkt an, was sie durch die Vorwegnahme, den Geboten der Eltern in der Regelschule zu entsprechen, bestätigen: „[...] und dann soll'n wir uns benehmen aber ich denke das sagen alle Eltern das wird schon hinhau'n“ (Am, 337/338).

Andreas sieht sich selbst in der Rolle eines hilflosen Wesens, „wie kleine Babys“ (333), die sich genauso verhalten müssen, um Schutz und Fürsorge von den Älteren zu erhalten. Mit

einem vorsichtigen Erkundungsverhalten, Freundlichkeit und ohne Aufmüpfigkeit den älteren Schülern gegenüber, wollen sie sicherstellen, dass sie von ihnen im Schulalltag akzeptiert werden. Gleichzeitig lernen sie, sich in die schülereigenen Gewohnheiten, Regeln und Schülerrollen anzupassen. Innerhalb der Gruppe verhalten sich die Jungen dazu ambivalent. Aufgrund des hohen Bekanntheitsgrades von zukünftigen Schulkameraden ist Dirk anderer Meinung. Ein oppositioneller Austausch bleibt aus. Obwohl Andreas den Vergleich zur Schuleinführung die Metapher „Babys“ benutzt, ist er zuversichtlich, dass er Erfolg haben wird, in der Regelschule von den älteren Schülern anerkannt zu werden, soweit er sich selbst einordnet in das Schulgefüge. Diese Zuversicht entwickeln die Gruppen „Klassengang“ und „Einsiedler“ in Bezug auf die zukünftige Klasse.

Dirk wechselt noch einmal die Perspektive und verschiebt die Thematik. Er knüpft an die vorangegangenen Inhalte im Zusammenhang mit den Elterngesprächen an. Auch er schloss sich der Meinung seiner Mutter an, zunächst die Regelschule zu besuchen. Ausschlaggebend dafür waren ebenso seine Leistungen, die gegenwärtig nicht für den Gymnasiumsbesuch ausreichen. Seine Aussage klingt diffus, der Wechsel wird an sehr viele Voraussetzungen gekoppelt, die im Moment nicht vorhanden sind und wenig Überzeugung besteht, diese zu erreichen. Die Mutter bestimmt bei besseren Leistungen darüber, ob Dirk auf das Gymnasium wechseln kann. In beiden Fällen (Urteil der Mutter und Leistungen) nimmt er es als unwahrscheinlich an, auf das Gymnasium zu wechseln.

340 Dm: Also ich hab mit meiner Mutti geredet hat sie mir gesagt wenn ich vielleicht besser bin dann darf  
341 ich och mal auf's Gymnasium die Zehnte oder Neunte (2) na ja dann eigentlich auch nicht

Insgesamt geht die Aussage in die gleiche Richtung wie bei Paul und Andreas. Die Autorität der Eltern wird geachtet und sich untergeordnet. Die Differenzierung besteht darin, dass Dirk wenig zuversichtlich ist und er in seiner Position von „och mal auf's Gymnasium“ (341) bei kurzem Nachdenken in den Ausschluss dessen übergeht: „(2) na dann eigentlich auch nicht“ (341).

Die Vorgaben und Einstellungen der Eltern in Bezug auf Leistungen als auch im Verhalten werden von den Jungen übernommen. Jonas nimmt sich bei diesen Themen sehr zurück und verweist im sozialen Gefüge eher auf seine älteren Freunde. Dadurch grenzt er sich innerhalb der Diskussion von seinen Gesprächspartnern ab. In seinem Versuch sich an der Diskus-

sion zu beteiligen, scheitert er unter anderem auch deshalb, weil er unabhängig von den vorangegangenen Themen, unvermittelt mitteilte, mit wem er über seine Schullaufbahn gesprochen hat. Unerwartet detaillierte er, wann, wie lange er mit wem im Gespräch war und bewertete diese Gespräche. Trotz des Aufwandes hat sich für ihn durch die Gespräche nichts geändert.

456 Pm: Und wenn man Englisch halt sehr gut kann dann kann man auch das andere sehr leicht da  
457 wird das dann nicht schwer sein das also die verschiedenen Sprache zu lernen  
458  
459 Jm: Ich musste ja mit meinem Onkel meiner Oma meinem andren Onkel meinen drei Tanten und  
460 meine drei Onkels reden und mit meinem Vater och  
461  
462 Y: Und wie war das für dich erzähl mal  
463  
464 Jm: Langweilig  
465  
466 ?m: @2@  
467  
468 Jm: Erst musst ich ja zur Oma musst ich mit der reden so erst mal 15 Minuten ähm dann musst ich  
469 mit meinem Onkel reden so war och langweilig so am nächsten Tag musste ich dann mit  
470 meinen drei Tanten (2) reden erst am Telefon ähm die zwei Tanten waren ja da war auch  
471 langweilig  
472  
473 Y: Und du was habt ihr da besprochen?  
474  
475 Jm: Ähm Schullaufbahn eigentlich  
476  
477 Y: Und ham sie dir helfen können?  
478  
479 Jm: Nö  
480  
481 Y: @Hm@  
482  
483 Am: Also ich denke eigentlich wenn wir zusammenhalten de Klasse also ´ne richtig schöne

Jonas besprach sich neben seinem Vater mit seinem erweiterten Familienkreis. Die Entscheidung, welche weiterführende Schule gewählt wird, liegt nicht im Ermessen der Verwandten und steht über andere Parameter fest, so dass Jonas die Gespräche nicht notwendig hielt. Dieser divergente Erzählstrang ist von den anderen Jungen nicht aufgegriffen worden. Für sie war es in dem Moment kein Thema, obgleich die Gespräche mit den Eltern zur Schullaufbahn bis zum Ende der Diskussion immer wieder aufgeworfen worden sind.

Unmittelbar über den Austausch über Klassenkameraden im letzten Drittel der Diskussion verweist Andreas darauf, wie unverständlich und angstbesetzt die Entscheidungsfindung für Eltern und dann auch für die Kinder ist. An seiner Aussage zeigt sich, dass die Eltern, Schwierigkeiten haben, den Wechsel nach der 4. Klasse Grundschule zu akzeptieren. Für die Eltern erscheint der Wechsel auf eine weiterführende Schule nach 4 Jahren Grundschule zu zeitig. Sie sehen darin eine wegweisende Entscheidung und wünschen sich, dass diese von ihnen und auch ihren Kindern in einer höheren Klassenstufe getroffen werden muss. Sie erhoffen sich womöglich, dass sich die Zensuren stabilisieren, um dadurch eindeutiger einschätzen zu können, ob die Leistungen für das Gymnasium ausreichen. Im Moment unterstützen sie den Versuch, mit nicht ganz idealen Zensuren den Wechsel auf das Gymnasium zu erreichen, nicht. Über das Anbringen von Negativbeispielen wird ihre Position, zunächst einen Regelschulabschluss gut zu bewältigen, deutlich. Andreas übernimmt diese Einstellung ungefragt und verschiebt damit seinen eigenen Wunsch, das Gymnasium ab der 5. Klasse zu besuchen auf die Zeit nach der Regelschule. Er ordnet sich der Autorität seiner Eltern unter.

- 1110 Am: L Na Tina hat ´ne Zwei in Sport äh Frank und äh Ruth ham alles Einsen und Tina hat eben ´ne  
 1111 Zwei Kathi hat auch manchmal ´ne Drei und äh die schaffen's aber trotzdem aber Frank will in  
 1112 |  
 1113 Jm: L ( )  
 1114  
 1115 Am: die Regelschule den find ich eigentlich vernünftig weil das würd ich nicht so zutrauen auf's  
 1116 Gymnasium also das ham auch viele gesagt alle Kollegen ebenso und auch von meinem Vati  
 1117 die Kollegen ganz viele die haben gesagt das kann man den armen Kinder nicht zumuten dass  
 1118 der weiß was er da macht und äh die große Entscheidung und dann bleibste sitzen und kommst  
 1119 zurück in die Regelschule und dann fühlt man sich so äh dann hat man's nicht geschafft da ist  
 1120 man durchgefallen das da fühlt man sich dann nicht gut und äh sich dann wieder einzufinden in  
 1121 das in die Klassengemeinschaft das ist dann sehr schwer deswegen find ich äh am besten ist es  
 1122 |  
 1123 Jm: L °La la la ba ba ba°  
 1124  
 1125 Am: man macht Regelschuleabschluss das ist das Beste (.)  
 1126  
 1127 Y: Und wie war' bei dir Jm?  
 1128  
 1129 Dm: Gymnasium da hat da red- ( )  
 1130 |  
 1131 Am: L Na ja einer von bei uns der ist ja auch zurückgestuft worden der war nicht so  
 1132 gut äh Rolf äh der ist jetzt dritte und jetzt ist er mit einer der Besten jetzt hat er sich  
 1133 |



1134 Jm: L Rolf  
 1135  
 1136 Am: zurechtgefunden er war noch nicht soweit  
 1137  
 1138 Jm: °( )°

Um abschließend den Regelschulbesuch zu rechtfertigen und ihn als „das Beste“ (Am, 1125) annehmen zu können, untersetzt Andreas diese Aussage mit einem Beispiel für eine gelungene Leistungsentwicklung auf Grund von Rückstufung. Für Andreas scheint es ein sicherer Weg zu sein, zunächst abzuwarten und Zeit zu bekommen, sich weiter zu entwickeln, um dadurch bessere Zensuren zu erhalten und später den Anforderungen für das Gymnasium gerecht zu werden. Der Konnotation von Andreas in eine, ausgehend von seinen Wünschen, weniger anstrengende Schullaufbahn widerspricht niemand in der Gruppe. Die Jungen haben sich mit dem bevorstehenden Wechsel auf die Regelschule arrangiert.

Auf die Frage nach dem eigenen Entscheidungsgrad zur zukünftigen Schule nach ca. drei Viertel der Diskussion, geht Andreas darauf ein, dass die Eltern die Entscheidung treffen auf Grund ihrer größeren Lebenserfahrung. Die Kinder können „zwar“ ihre „Meinung“ (Am, 1125/1226) bekunden, wogegen die Eltern stimmen können. Das lachend gesagte „@vernünftig@ geredet“ (Am, 1254) und die unstimmige Satzfortführung sowie der Hinweis auf „eigentlich“ (Am, 1255) deuten darauf hin, dass er mit seinen Eltern diskutiert hat und ihrer Meinung, einen sicheren aber guten Regelschulabschluss zu erreichen, der als Grundlage für den Gymnasiumsbesuch dient, zustimmt. Sicher ist er zurzeit nicht, ob er die gymnasiale Oberstufe und sogar ein Studium absolviert. Er drückt sich sehr allgemein aus und wählt verschiedene Optionen ohne detaillierte Angaben. Er weiß, dass es Möglichkeiten gibt, aber hat keine Vorstellung, wie sie umzusetzen sind bzw. was sie konkret beinhalten. Jonas bewertet die Wahl zwischen Regelschule und Gymnasium als seine Entscheidungsfreiheit. Er scheint einen Gegenhorizont aufzuwerfen. In seiner Performance entdeckt man die fehlende ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Gymnasiumsbesuch, wie er es zu Beginn der Diskussion andeutete. Dirks Entscheidungsfreiheit war durch seine Leistungen ebenso eingeschränkt, selbst wenn er meint, dass er selbst gewählt hat. In seiner Begründung, warum es dann doch die Regelschule sein wird, tendiert er zur Meinung von Andreas und seinen Eltern. Die Verschiebung des Besuchs des Gymnasiums in höhere Klassenstufen, um die gegenwärtig noch unzureichenden Leistungen zu verbessern, ist der Wunsch von Dirk. Mit die-

ser Ansicht widerlegt er seine kurz vorher eingeworfene Aussage, der Autorität der Eltern eigene Überredungskünste entgegenzusetzen. Auch er übernimmt die Vorschläge seiner Mutter.

- 1220 Y: Schule äh in welche Schule ihr geht? Oder ham das eure Eltern mehr oder weniger für euch  
1221 entschieden |  
1222 |  
1223 Am: L Die Eltern  
1224 (.) die Eltern die machen es mehr weil die ham mehr Erfahrung und wenn se jetzt sagen dass  
1225 ham wir nix mehr zu sagen wir dürfen nix mehr sagen dann ist dann eben Ende wir dürfen zwar  
1226 unsere Meinung dazu sagen aber wenn 'se sagen wenn ich zum Beispiel sage ich würde es  
1227 schaffen auf's Gymnasium ich hab zum Beispiel gute Zensuren überall zweien äh und ich hab  
1228 auch die Aufnahmeprüfung bestanden dass sie mich aufnehmen dort und trotzdem sagen dann  
1229 die Eltern „nein du gehst nicht hin“  
1230  
1231 Y: Gab's so 'ne Situation bei dir?  
1232 |  
1233 Dm: L (Da übernehm ich überred ich meine Mutti)  
1234  
1235 Am: Nee bei mir nicht ich wollte auch nicht dahin weil ich hatte ja nicht so gute Zensuren ich hätt das  
1236 auch nicht geschafft ah das find ich dann immer doof dass die Eltern dann gleich so reagieren  
1237 so gemein und hart das find ich dann eben gemein von den Eltern ich meine wenn die Eltern  
1238 |  
1239 Y: L Hmm  
1240  
1241 Am: sich mal in unsre Lage versetzten würden sie sagen ja selber es ist sehr schwer für uns und  
1242 dann nöhlen sie uns aber auch gleich voll  
1243 |  
1244 Y: L Na wie war's bei dir denn bei deinen Eltern du kannst  
1245 ja nicht für @alle jetzt sprechen@  
1246  
1247 Am: Ja aber mir hat das jemand erzählt äh unten wer war das ich glaub du warst auch mit dabei hat  
1248 'ene das erzählt wie es bei sich war und äh ich glaub das war bei Kathi dann ham sie sich äh  
1249 die Eltern doch noch entschieden weil sie können ja dem Kind nicht alles vermiesen und da ham  
1250 sie dann ich glaube das war so ich weiß es nicht genau oder aus der anderen Klasse und ähm  
1251 |  
1252 Y: L Hmm  
1253  
1254 Am: ich also bei mir war es so dass ich mit meinen Eltern eben noch mal @vernünftig@ geredet hab  
1255 und äh weil ich eh nicht so gut war wollt ich eigentlich auf die Regelschule dass ich wenigstens  
1256 'nen Abschluss schaffe von dort und dann kann ich ja vielleicht dort äh hin und dann kann ich ja  
1257 |  
1258 Y: L °Ja°

1259  
 1260 Am: vielleicht auch noch studieren Praktikum machen  
 1261 |  
 1262 Y: L Hmm  
 1263 |  
 1264 Jm: L Ich durfte es mir aussuchen entweder Regelschule  
 1265 oder Gummy  
 1266  
 1267 Dm: Und ich hab mir ausgesucht und ich mir mal lieber ausgesucht erst mal Regelschule dass  
 1268 |  
 1269 Y: L Schön  
 1270  
 1271 Dm: ich dann dann später wenn ich bessere Zensuren habe eben auf's Gymnasium gehe ( )

In der fortgeschrittenen Gruppendiskussion benennt auch Paul die hohe Entscheidungskraft seiner Mutter, die ihn vor dem Wechsel auf das Gymnasium ab Klasse 5 bewahren möchte, da seine Leistungen nicht ausreichend sind. Ebenso behält sie sich die Entscheidung in Klasse 10 vor. Die Abhängigkeit Pauls von seinen Eltern wird hier ebenso deutlich. Allerdings weiß er um seinen aktiven Einfluss. Er kann über seine Zensuren steuern, das Gymnasium zu besuchen.

1303 Y: Und Paul deine Entscheidung konntest du oder deine Meinung ist die mit gefragt worden bei  
 1304 deinen mit deinen Eltern zusammen?  
 1305  
 1306 Pm: Also ich hab wollte also ich hab am Anfang erst gesagt, dass ich auf's Gymi gehe und dann hat  
 1307 meine Mutti gesagt da kannste nicht auf's Gymnasium gehen weil ich noch 'n bisschen so zu  
 1308 schlecht wäre wenn ich immer noch schlechter werde dann soll ich dann dann hat wenn dieses  
 1309 Zeugnis noch schlechter wird entscheidet Mutti ob ich dann ab der Zehnten  
 1310 doch noch auf's Gymnasium gehe  
 1311  
 1312 Y: Hmm  
 1313  
 1314 Pm: Und wenn das Zeugnis dann besser ist wenn es wenn das zweite Halbjahr das Jahreszeugnis  
 1315 dann ganz schlecht ist und das von der Zehnten des Jahres dann wenn's gut ist dann kann ich  
 1316 auch auf die Elfte auf's Gymnasium gehen  
 1317  
 1318 Y: Hmm  
 1319  
 1320 Pm: Also ich muss mich jetzt nur verbessern dann

Über das Erreichen von guten Leistungen möchte Paul einen eigenen Beitrag leisten, um auf dem Gymnasium lernen zu können. Er erkennt die Meinung der Mutter an und entwirft gleichzeitig für sich ein grobes Handlungsmuster. Dennoch wird in der Konklusion deutlich, dass es ihm schwerfallen wird, da er nicht genau weiß, wie er es bewältigen soll. Er entwickelt keine zielgerichteten Strategien, wie er den Anforderungen gerecht werden kann. Dieses Verhalten ist ebenso bei den anderen Jungen zu erkennen. Sie entwerfen keinen konkreten Plan, wie sie das Gymnasium erreichen wollen. Sie verbleiben, wie alle anderen Regelschüler in den verschiedenen Gruppen, im Wunschdenken und verhalten sich eher passiv.

Am Ende der Diskussion wird deutlicher in welche Richtung insbesondere Andreas und Paul mit ihren Eltern über die weitere Schullaufbahn gesprochen haben. Die Orientierung zur Regelschule wird durch die Sorge um das Scheitern auf dem Gymnasium bestimmt. Die Erfahrungen und Meinungen der Eltern haben die Jungen sehr beeinflusst. Andreas übernimmt die Meinung seiner Eltern, die den Wechsel auf das Gymnasium nach vier Jahren Grundschulzeit als „unverantwortlich“ (1529) bezeichnen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Gruppen „Einsiedler“ und „Pokeclub“. In der Gruppe „Einsiedler“ nehmen die Eltern ihre Entscheidungshoheit in der Art und Weise wahr, dass die Kinder den Eindruck der Erleichterung haben. In der Gruppe „Pokeclub“ überträgt sich die Vorerfahrung der Eltern auf ihre Kinder, die sich aufgrund dessen überfordert fühlen. Die Vorerfahrung kann daraus erwachsen, dass sie am Gymnasiumsbesuch gescheitert sind und zurückgestuft wurden, wie bei Pauls Mutti. Das bedeutet, der Fokus liegt auf den Leistungsanforderungen. Im Zusammenspiel mit der Anfälligkeit für Fehlleistungen, die Kinder in diesem Prozess zeigen, stellt sich der Gymnasiumsbesuch unsicher dar. Für Kinder, die das Gymnasium besuchen wollen, zu denen Andreas gehört, stellt sich große Unzufriedenheit (Frustration) ein, die sich negativ auf die Motivation auswirkt. Er fühlt sich als Entscheidungsträger und ist damit überfordert. Er bewertet das entgegengebrachte Vertrauen negativ und sorgt sich überwiegend um Auswirkungen bei einer Fehlentscheidung. Dabei wird immer wieder deutlich, dass der Wechsel auf das Gymnasium als Norm betrachtet wird. Diesem Normwert nicht zu entsprechen, enttäuscht und mindert das Selbstbewusstsein. In dieser Gruppe bleibt die mindere Anerkennung auf einer allgemeinen Ebene. In der Gruppe „Einsiedler“, die immer wieder den Vergleich zu den zukünftigen Gymnasiasten ziehen, schreiben sie sich das Versagen persönlich zu, was eine höhere Frustration und eine größere Minderung des Selbstwertes auslöst.

1525 Am: Schullaufbahnantsch- (.) das Gymnasium das fand ich jetzt das wäre jetzt früher ging's ja erst ab  
 1526 I  
 1527 Jm: L (Mhmmm)  
 1528  
 1529 Am: der 7. und dass es jetzt schon los geht das find ich eigentlich irgendwie unverantwortlich für uns  
 1530 das ist eigentlich (.) das ist eigentlich nicht gut dass sie es uns jetzt schon so zutraun wenn man  
 1531 I  
 1532 Pm: L °Lass es hängen man°  
 1533  
 1534 Am: da 'n Fehler macht fühlen wir uns selber so äh so komisch das ist dann eben es hat nicht  
 1535 geklappt und das ist dann eben (.) Müll auf Deutsch gesagt

Paul weitet die Thematik aus, in dem er am Beispiel seiner Mutter erzählt, welches die Entscheidung für die Regelschule beeinflusste. Seine Mutter wurde nach einem Jahr Gymnasium wegen Leistungseinbrüchen wieder auf die Regelschule versetzt. An dieser Stelle validiert Paul das Normengefüge von Andreas. Paul bewertet die Regelschule niedriger als das Gymnasium und spricht von: „wurde sie [die Mutter] zurückgestuft“ (1538). Dirk hingegen sieht es im Zusammenhang mit dem Mehrwissen, welches Pauls Mutter nun besaß, eher als Besonderstellung an.

1537 Pm: Und na ich hab noch was zur Entscheidung weil meine Mutti die ist ja ab der Vierten wollte sie  
 1538 auf's Gymnasium gehen ist alles hat sie 5. Klasse geschafft nur die 6. hat sie dann nicht  
 1539 geschafft weil's dann zu schwer war und dann wurde sie zurückgestuft und dann hat ham ihre  
 1540 Eltern gesagt dass sie die 5. auf auf ähm also nicht die 5. noch mal macht weil die 5. hatte sie ja  
 1541 schon gemacht sondern dass sie wenn sie auf die Regelschule wenn sie beim Gymnasium ging  
 1542 sie ja auf die wäre sie auf die 5. gegangen aber da ist sie dadurch gleich auf die Regelschule  
 1543 gegangen von da aus von der 5. ist sie dann gleich auf's Gym- auf die sech- zur 6. gegangen  
 1544 also dass sie die dann noch mal machen kann die 6. nicht dass sie die 5. dann noch mal  
 1545 machen kann und dann ist sie superspitze und dann geht und ist dann komisch  
 1546  
 1547 Y: Hmm  
 1548 I  
 1549 Dm: L Na da war die aber gleich vorgestuft

Die unterschiedlichen Sichtweisen unterstreichen die verschiedenen Einstellungen zur zukünftigen weiterführenden Schule. Paul, der den Wunsch und die Hoffnung hegt, minst nach Abschluss der 10. Klasse, auf das Gymnasium zu wechseln, steht Dirk konträr gegenüber, der sich mit dem Regelschulbesuch abgefunden hat. In einer antithetischen Differenzierung versucht Andreas die Anforderungen der Regelschule auf eine gleichwertige Stufe

wie das Gymnasium zu stellen. Es gelingt ihm nicht, da er in seiner Zwischenkonklusion wieder zu dem Schluss kommt, dass es doch einen spürbaren Unterschied zwischen den beiden Schularten gibt. Er traut sich nicht zu, den Anforderungen auf dem Gymnasium gerecht zu werden. Für Jonas stellt sich diese Ambivalenz nicht dar. Er positioniert sich unmissverständlich für die Regelschule, da ihm seine Leistungsschwächen im Vergleich mit Kindern, die das Gymnasium besuchen, unverkennbar bekannt sind. Er kann sich mit den „viel zu viele[n] kluge[n] Kinder[n]“ (1559) nicht identifizieren, wegen der leistungsmäßigen Unterschiede zu den anderen Kindern. Seine Distanz zum Gymnasium ist deutlich erkennbar. Das ausgewogene leistungsmäßige Mischungsverhältnis wäre aus Sicht von Jonas in Bezug auf seine Leistungen nicht mehr gegeben und er wäre ein Außenseiter auf dem Gymnasium. Durch die leistungsmäßige Distanz fällt es ihm leichter auf dem Niveau der Regelschüler zu agieren.

1551 Am: Aber ich finde eigentlich das Gymnasium ist eigentlich nichts Besonderes so großer Unterschied  
 1552 ist da nun auch nicht oder das ich meine da kommen jetzt alles schwerere Fragen da kann man  
 1553 jetzt wenn wir in der 5. sind schon für die 6. Fragen dran kommen und das  
 1554  
 1555 Störung von 5 Sekunden  
 1556  
 1557 Am: Ist dann eben ganz schön (.) schwer auch  
 1558  
 1559 Jm: Ich will nicht auf's Gymi weil da viel zu viele kluge Kinder sind  
 1560 |  
 1561 Y: L Ja okey  
 1562  
 1563 Am: Das ist eigentlich ganz schön schwer dann dort auch weil die ganzen Veränderungen (.)  
 1564  
 1565 Y: Hmm  
 1566  
 1567 Am: Ich meine das is unbegreiflich was da jetzt alles auf uns zukommt äh vor allem manche die sind  
 1568 ja auch so die halten @nicht sehr viel aus@ ich kenn zum Beispiel hier aus der b die da die war  
 1569 schon mal unter Stress und ist sie war fast total weiß und unter Schweiß die ist total äh fast  
 1570 zusammen gebrochen durch die Jugendherberge weil die war so lange weg von den Eltern  
 1571 | |  
 1572 Y: L Hmm |  
 1573 |  
 1574 Jm: L Wer  
 1575  
 1576 Am: dann das ganze neue Aufregende äh ja wer das war weiß ich jetzt auch nich auf jeden Fall es  
 1577 war für die auch ganz schön ( )  
 1578 |

1579 Jm: L Annabella war's Annabella  
1580  
1881 Dm : Nein aus der 5. Klasse irgend jemand

Niemand aus der Gruppe ratifiziert Jonas Meinung oder vertieft diese. Andreas überhört die Aussage und bleibt bei seinem Thema. Für ihn stellt der Wechsel allgemein eine Belastung dar. Er beschränkt diese Belastung nicht nur auf den Besuch der Regelschule, sondern weitet diese auf zukünftige Veränderungen allgemein aus, ohne dass er sie konkret benennt. In diesem Zusammenhang verweist er in seinem Beispiel auf „Stress“ (1569) und auf „das ganz neue Aufregende“ (1576), handelt dies aber an einem Beispiel einer Schulkameradin ab und bezieht es nicht direkt auf sich. Es beschäftigt ihn dennoch, aber er bricht seine Ausführungen ab, da sich Jonas und Dirk darauf konzentrieren, herauszufinden, wen es betroffen hat. In der Gruppe „Einsiedler“ wird die Anspannung mehrheitlich in Verbindung mit den Leistungsanforderungen gebracht. Den Kriterien der Wechselbedingungen nicht gerecht geworden zu sein sowie die wenige Hoffnung darauf, diese zu erfüllen, durchzieht die gesamte Diskussion der Gruppe „Einsiedler“. Der Stress wird auch über körperliche Symptome und Reaktionen definiert.

Stressreaktionen zeigen ebenso die Mädchen in der „Gymnasien der Mädchen“, die diese gleichfalls mit dem zukünftig Unbekannten im kommenden Schuljahr in Verbindung bringen. Die Mädchen geben ihre Angst vor dem Scheitern wieder. Im Gegensatz dazu bewerten die Jungen der Gruppe „Coolgang“ die Veränderungen sehr viel positiver, indem sich die Jungen auf bevorstehenden Herausforderungen freuen, ebenso, wie zwei Mädchen aus der Gruppe „Klassengang“

In der Kommunikation der Jungen mit ihren Eltern, vor allen Dingen mit ihren Müttern, dokumentiert sich der hohe Einfluss der Eltern in der Entscheidung zur zukünftigen Schule. Die Eltern geben unter Einbezug der bisher erreichten Noten die Regelschule als zukünftige Schule vor. In den gemeinsam geführten Gesprächen geht es vor allen Dingen um die Verschiebung des Gymnasiumbesuchs auf höhere Klassenstufen, dennoch nur dann, wenn die Leistungen gesteigert werden. In der Tendenz sollte erst ein Regelschulabschluss vorliegen, auf dem aufgebaut werden könnte. In der Diskussion wird deutlich, dass es hinsichtlich der Elterngespräche individuelle Unterschiede gibt. Die Auseinandersetzung mit einem höheren Schulabschluss ist bei Andreas und Paul intensiver. Das hängt zum einen mit den bisher er-

brachten Leistungen zusammen, die eine begründete Zuversicht geben, vielleicht das Gymnasium besuchen zu können. Andererseits bremsen die Eltern die Wunschvorstellungen ihrer Kinder. Zum einen, da sie sich nicht ernsthaft damit auseinandergesetzt haben, wie bei Dirk und Jonas, zum anderen bringen die Eltern die Erfahrungen ihrer Schulausbildung direkt bzw. indirekt ein. Insgesamt orientieren sie sich alle an der Regelschule als zukünftige Schule und die in Aussichtstellung des Erreichens des Abiturs zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Umstände, insbesondere die Leistungen, sich geändert, verbessert haben. Objektive Möglichkeiten und eine realistische Zielerreichung erörtern nicht hinsichtlich der Umsetzung für ein gesteigertes Leistungsniveau.

An dem gegenwärtigen Zustand kann nichts mehr verändert werden, daher richten die Jungen ihren Blick auf noch weiter entfernt liegende Ziele in der Schullaufbahn. Der konjunktive Erfahrungsraum zeichnet sich im Übertritt der Jungen auf die Regelschule ab dem kommenden Schuljahr mit der Erwartung auf bessere Leistungen, die sie befähigt ab der achten oder zehnten Klasse auf das Gymnasium zu wechseln, ab. Es wird der sichere Weg für den Schulabschluss und nicht die Herausforderung gewählt. Dabei liegt den Eltern mehr am Wohlergehen ihrer Kinder als an einem höheren Schulabschluss. Zudem können die Eltern mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen ihre Kinder auf der Regelschule unterstützen. Erfahrungen mit dem Gymnasiumsbesuch haben die Eltern selbst nicht.

Die Einstellung der Eltern hinsichtlich der Anstrengungs- und Lernerwartungen ist ebenso in den Verhaltenserwartungen zu erkennen. Sie befürworten ein wohlwollendes Verhalten ihrer Kinder ohne aufzufallen und die Ein- und Unterordnung in das Schul- und Klassengefüge.

## **Leistungen**

Im Zusammenhang mit den Elterngesprächen wird immer wieder auf nicht ausreichende Leistungen der Jungen verwiesen. In der Projektion der gegenwärtigen Leistungen auf zukünftige unbestimmte Anforderungen im Gymnasium kommen die Jungen mit ihren Eltern zu dem Schluss, dass die Ansprüche in der Regelschule „nicht so schwer“ (Am, 267).

Über die Arbeitskollegen der Mutter von Andreas, werden die Leistungsansprüche in Fremdsprachen eingeführt. Deutlich wird die Angst, den Anforderungen im Gymnasium nicht gewachsen zu sein und zu versagen. Selbst die Ankündigung von Paul, dass auf dem Gymnasi-



um die Schüler durch die Lehrer selbst in Form von „Nachhilfe“ (402, 405) in den Hauptfächern unterstützt werden, motiviert die Jungen nicht, nach Höherem zu streben. Obgleich Paul den Zweck der Nachhilfe explizit in den Verbesserungen der Leistungen darstellt und somit indirekt den Wunsch des Gymnasiumsbesuch ausdrückt, verbleiben die Jungen in der Gegenwart und erwähnen gegenseitig ihre Schulfächer, in denen sie meinen, dass sie „sehr schlecht“ (Pm, 412) sind. Anders als in der Gruppe „Einsiedler“ ergänzen sie das Thema um „gut“ und „schlecht“ nicht. Sie erheben keine Vergleiche und denken nicht in diesen sozialen Kategorien, wenn es um sie selbst geht. Die Kategorie „schlecht“ setzen die Jungen aus der Gruppe „Pokeclub“ statisch mit der Note „Drei“ gleich, so wie in der Gruppe „Trixi“. Die Gruppe „Einsiedler“ bezog diese Kategorie auf sich als Person und übertrugen es auf ihre gesamten Dispositionen. Das Zutrauen in die eigene Person ist in der Gruppe „Einsiedler“ in einem höheren Grad herabgesetzt als in dieser Gruppe.

- 401 Pm: Aber wenn aber wenn du in's aufs Gymnasium gehst hat meine Mutti gesagt im Gymnasium tun  
 402 sie sogar geben dir sogar Nachhilfe noch (.) 'nen bisschen (.) in Englisch Deutsch Mathe  
 403 |  
 404 Am: L Ja da kann- kannst du in Englisch bei jedem  
 405 Lehrer Nachhilfe machen so und auch als Vertrauenslehrer und so
- 412 Pm: Ja in in Deutsch bin ich sehr schlecht  
 413  
 414 Dm: Ich auch  
 415  
 416 Jm: In Englisch und Deutsch  
 417  
 418 Dm: Ich bin in Englisch und Deutsch  
 419  
 420 Am: Das größte was ich vor was ich Angst hab ich kann ja Englisch nicht so gut da lernen wir ja in  
 421 der Siebten oder so noch 'ne extra Sprache das ist na das ist ja dann wieder was ganz neues  
 422 das ist dann |

Der Fokus der Kategorisierung liegt auf der negativen Bewertung der Leistung. Sie heben hervor, was ihnen nicht gelingt und Andreas projiziert es am Beispiel des Sprache-Lernens auf Zukünftiges. Damit entwirft er ein Szenario, welches von „Angst“ (420) besetzt ist. Die Angst wird eindeutig zugeordnet. In der Gruppe „Trixi“ steht der Terminus für allgemein Neues und Unbekanntes, welches sie nicht einschätzen können. Sie beziehen sich auf die gesamte zukünftige Schule und minimieren es nicht auf einen Sachverhalt.

Die differenzierte Darstellung nehmen Dirk und Jonas nicht wahr und diskutieren in einem divergenten Gesprächsstrang, welche Fremdsprachen sie lernen wollen. Paul hingegen versucht Andreas Mut zu machen und erklärt ihm Vereinfachungen und Wiedererkennungsmuster zwischen den unterschiedlichen Sprachen. Darin beschreibt er zugleich, die Sachverhalte positiv zu betrachten und den Erfolg in einer Sache auf ähnliche Fälle zu übertragen. Diese Handlungsoption kann Jonas nachvollziehen, Andreas schließt sich dem skeptisch an. Ohne darauf einzugehen, wird das Sprachen-Lernen in einer Konklusion durch Paul abgeschlossen.

423 |  
 424 Jm: L Französisch ( ) Spanisch  
 425  
 426 Dm: Spanisch lernen wir auch  
 427  
 428 Pm: Na kannst du aussuchen eins von beiden  
 429 |  
 430 Jm: L Ich nehme Lateinisch  
 431  
 432 Am: Davor habe ich Angst weil ich kann Englisch noch nicht und ob ich das überhaupt noch  
 433 |  
 434 Dm: L Ich brauche Spanisch  
 435  
 436 Am: irgendwann können werde und wenn nicht wenn nicht dass dann irgendwas mal los ist denn wir  
 437 |  
 438 Jm: L "Ich nehme Latein"  
 439  
 440 Am: denn wir haben ja auch 5 Stunden Englisch in der Woche und das wird dann ganz schön  
 441 |  
 442 Dm: L "Ich nehme Spanisch"  
 443  
 444 Jm: Andreas ich nehme dann Latein  
 445  
 446 Dm: Ich nehme Spanisch  
 447  
 448 Pm: Aber aber wenn man äh gut Englisch kann dann kann man auch ähm die anderen Sprachen  
 449 ganz einfach lernen weil jedes englische Wortteil hat gehört ja zu den anderen und da hat nur  
 450 dieses Wort das englisch vorkommt nur 'ne andere Bedeutung  
 451  
 452 Jm: Ja  
 453  
 454 Am: Hmm

455

456 Pm: Und wenn man Englisch halt sehr gut kann dann kann man auch das andere sehr leicht da  
457 wird das dann nicht schwer sein das also die verschiedenen Sprachen zu lernen

Zu den Leistungen äußerten sich Paul und Dirk auf Nachfragen der Gesprächsleiterin. Zu Personen oder Ereignissen, die die Schulwahl beeinflussten, erklärte Paul, dass seine Leistungen auf dem Zeugnis ausschlaggebend waren. Paul ist darüber informiert, welche Rahmenbedingungen gelten, um ohne Aufnahmeprüfung direkt auf das Gymnasium wechseln zu können. Seine Zensur im Fach Deutsch, wie er es schon zuvor erwähnte, genügte nicht, um direkt am Gymnasium angemeldet zu werden. Seine Anstrengungsbereitschaft reichte andererseits nicht aus, um eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, obgleich er über seine eigenen Leistungen unzufrieden war. Die Verschiebung des Gymnasiumsbesuchs in eine bestimmte Zukunft ist gegenwärtig leichter umsetzbar.

Auf Nachfrage der Gesprächsleiterin gibt Dirk an, dass wie bei Paul, die Zeugnisnoten den formalen Anforderungen nicht genügten. Sie machen die unzureichenden Leistungen dafür verantwortlich. In der Gruppe „Einsiedler“ wird dieser Aspekt als nur ein Element des Nichterreichens des Gymnasiumsbesuchs diskutiert. Die negative Einschätzung verbleibt in der Gruppe „Pokeclub“ im engen Zusammenhang zu ihren Noten, aber sie übertragen diese nicht auf ihre Person. Die Regelschüler in der Gruppe „Appalusa“ und „Klassengang“ diskutierten darüber nicht. Sie benannten nur den Fakt ihres unzureichenden Leistungsniveaus, von dem sie wissen, dass es formal für den Übertritt an das Gymnasium nicht angemessen ist.

692 Y: für wichtig gehalten habt äh um eure Überlegung da noch mal für die eine oder andere Schule  
693 zu stellen denn es gab ja bei euch auch Situationen wo ihr darüber nachgedacht habt  
694 Gymnasium oder Regelschule habt ihr da auch noch Situationen in Erinnerung außer den

695 |  
696 Dm: L Hmm

697  
698 Y: Gesprächen mit Eltern oder anderen Personen die euch da auch weitergeholfen haben?  
699

700 Jm: pfffffffff  
701

702 Pm: Na bei der Entscheidung zwischen Gymnasium oder Regelschule das war das Zeugnis weil wo  
703 |

704 Y: L Hmm

705  
706 Pm: ich mein Zeugnis gekriegt habe ich hab gedacht es wird ein bisschen besser also dass ich keine  
707 Drei in Deutsch krieg und als ich dann mein Zeugnis gekriegt hab da war ich dann ein bisschen  
708 I  
709 Jm: L ( )  
710  
711 Pm: enttäuscht von mir und dann dann hab ich ja gleich gewusst dass ich nicht auf's Gymi gehen  
712 kann und da woll- da muss man erst die Aufnahmeprüfung machen in Deutsch und das wollt ich  
713 noch nicht also bin dann ich will will ich dann eben erst ab der Zehnten dann  
714 I  
715 Jm: L pffff  
716  
717 Y: Hmm und gab's bei euch so was auch so 'ne?  
718  
719 Dm: Ja weil bei mir och das Zeugnis so schlecht war  
720  
721 Y: Mhm  
722  
723 Dm: Wegen den drei Dreien  
724  
725 (3)  
726  
727 Y: Und wie habt ihr euch da so gefühlt als ihr das so mitbekommen habt oder vorne weg  
728  
729 Dm: Ich hab mich geärgert zu Hause (...)  
730 I  
731 Pm: L Na ja ich hab mich über mich selbst geärgert und fand  
732 I  
733 Y: L Hmm  
734  
735 Pm: **enttäuscht** dass ich so schlecht war dieses Schuljahr weil letztes Jahr hatte ich nur Zweien und  
736 Einsen und die und dieses Halbjahr da hatte ich 'ne Drei Einsen und Zweien  
737  
738 Y: Hmm  
739  
740 Pm: Zwei Dreien sogar in Ethik und

Im Zusammenhang mit den für das Gymnasium ungenügenden Leistungen bringen Dirk und Paul ihre hohe Unzufriedenheit zum Ausdruck. Den kommunikativen Erfahrungsraum differenziert Paul im Vergleich zu Änderungen gegenüber der vorherigen Klassenstufe. Er verbleibt im Modus einer Feststellung und eruiert nicht die Hintergründe, so dass er keine Idee entwirft, wie er seine Zensuren hätte verbessern können. Paul entfaltet keine Handlungsplä-

ne. Ihm fehlt die Motivation zum Handeln, um die Zensuren verbessern zu können. Die Jungen entwickeln keine möglichen Optionen. Sie nehmen den Status quo mit negativen Gefühlen zur Kenntnis. Andreas war zu diesem Zeitpunkt nicht anwesend, sondern betrat gerade den Raum (740), weswegen Paul seinen Satz nicht zu Ende spricht.

Der Misserfolg über das bestehende Leistungsniveau, welches nicht für den Übertritt auf das Gymnasium ausreichte, entmutigt sie. Aber unter Einbezug der vorgegebenen Parameter zum Übertritt, die sie nicht ändern können, arrangieren sie sich weniger frustriert mit dem Schul- und Auswahlssystem. Gepaart mit einer geringen Anstrengungsbereitschaft wird der Gymnasiumsbesuch verschoben, mit der Hoffnung sich zu verbessern.

Die fehlende Anstrengungsbereitschaft sich höheren Ansprüchen zu stellen, ist den Jungen eigen und weist auf einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem sie die steigenden Anforderungen dazu nutzen, ihre Wahl auf die Regelschule zu ratifizieren. Der Orientierungsrahmen auf Altbewährtes und Bekanntes vermittelt ihnen die nötige Sicherheit.

Auffallend in der Diskussion sind die oppositionellen Standpunkte der Jungen. Es dokumentieren sich innerhalb der Gruppe zwei verschiedene Einstellungen. Zum einen Dirk und Jonas, die den Wechsel auf die Regelschule als für sich in Ordnung annehmen und zufrieden sind. In der zweiten Gruppe, der Andreas und Paul angehören, zeigen sich zwischen ihnen unterschiedliche Nuancen. Gemeinsam ist beiden, dass sie den Wechsel auf das Gymnasium ab der 5. Klasse nicht schaffen und darüber unzufrieden sind. Paul vermutet, dass er ein guter Regelschüler wird und kann die niedrigere Stellung der Regelschule gegenüber dem Gymnasium leichter akzeptieren. Dies ist bei Andreas nicht der Fall. Er negiert die Unterschiede zwischen Regelschule und Gymnasium zum Teil. Gleichzeitig kommen bei Andreas Ängste, bezogen auf die zukünftige Schule, auf. Er erkennt an der Regelschule Elemente, von denen er gegenwärtig nicht weiß, wie er mit diesen umgehen soll. Andreas hat sich insgesamt intensiver mit der Problematik der Schulwahl auseinandergesetzt, weswegen ihn mehr Fragen beschäftigten. Er ist in seiner Position ambivalent, wodurch er sich mit dem Wechsel auf die Regelschule am schwersten von seinen Gesprächspartnern arrangiert.

## Freundschaften und Peergroup

Einen breiten Raum nehmen die Passagen und Sequenzen zu den Freunden ein. Diese Thematik wird unter verschiedenen Prämissen (z.B. Eltern, Schul- und Klassenkameraden) diskutiert. Am Ende des ersten Drittels führt Andreas das Thema über Freundschaften ein.

Andreas wünscht sich „ne richtig schöne Klassengemeinschaft [...] dass alle zusammenhalten“ (483/484). Er begründet sofort, was er unter einer Gemeinschaft versteht und verdeutlicht dies ausführlicher an einem Beispiel, in dem Schüler die Erwachsenen ausschließen und sie sich von ihnen abgrenzen. In diesem findet sich Jonas wieder und stimmt Andreas indirekt zu, was Zusammengehörigkeitsgefühl bedeutet. Andreas erweitert das Zusammengehörigkeitsgefühl hinsichtlich Freunde, die sich gegenseitig helfen. Dabei bezieht er ältere Freunde ein, die diese Gruppe hat und insbesondere seinen Freund, den er mit Namen nennt. Im Zusammenspiel dieser verschiedenen Ebenen von Freundschaften, die insbesondere auf Hilfestellung in der Leistungserbringung ausgerichtet sind, erkennt Andreas eine realistische Chance, den Wechsel bewältigen zu können: „ich denke das wird dann auch hin-hauen“ (493). Im Gegensatz zu Andreas sieht Dirk für sich keine Notwendigkeit der Unterstützung, was jemanden aus der Gruppe zu einem kurzen Auflachen ermutigt, woran allerdings nicht zu erkennen ist, ob es ein zustimmendes oder abwehrendes Lachen ist. Dirk begründet seine Ablehnung der Hilfe mit Älteren, die er aus der „Achten“ (497) Klasse kennt. Das bedeutet, für Dirk reicht ein großer Bekanntenkreis aus, eingebunden zu sein. Seine Anschauung liegt diametral zu der von Andreas, der Freunde und Hilfe fest miteinander verbindet. Die verschiedenen Einstellungen spiegeln sich ebenso in dem kurzen Dialog zwischen Andreas und Dirk wider, in dem sie über die Aufzählung, wer aus welcher Klassenstufe Bekannte hat, in Konkurrenz treten. Andreas beendet diese Auseinandersetzung in der Zwischenkonklusion, die auf die Nichtigkeit dieses Bekanntenkreises hindeutet und sein Freundschaftskonzept gekoppelt an Hilfsbereitschaft deutlich macht, welches sich in der Gruppe „Einsiedler“ und „Trixi“ genauso darstellt.

483	Am:	Also ich denke eigentlich wenn wir zusammenhalten de Klasse also ´ne richtig schöne
484		Klassengemeinschaft gründen dass alle zusammenhalten äh ich hab ja auch schon mal was
485		gehört von meinem Freund da hat einer auch ganz schöne Scheiße gebaut hat der Lehrer
486		gesagt wer war das @ham alle den Finger hoch gemacht@ und ich denke wenn wir ähm
487		
488	Jm:	L Hier ich

489  
 490 zusammenhalten es gibt auch wir ham ja eben gute Freunde auch schon in den höheren  
 491 Klassen und wenn sie mal Zeit haben oder wie zum Beispiel von dem Frank von dem ich erzählt  
 492 hab der ist auch mit mein Freund da können wir uns auch gegenseitig helfen in den Fächern wo  
 493 wir mal nicht so gut sind ich denke das wird dann auch hinhauen  
 494 |  
 495 Jm: L Ha  
 496  
 497 Dm: Brauch ich nicht ich kenn welche aus der Achten  
 498 |  
 499 ?m: L @.@  
 500  
 501 Am: Und ich welche aus der 10. 9. 8. 7. 6. und 5. auch  
 502 |  
 503 Dm: L Ich auch  
 504  
 505 Dm: Ich kenn aus jeder Klasse och welche  
 506  
 507 Am: Na ja aber das ist ja jetzt unwichtig °erst mal°  
 508 |  
 509 Jm: L ( )

Im weiteren Verlauf der Diskussion stellt nach einer Metadiskussion Andreas dar, dass ihm die Wechselambitionen von Freunden wichtig sind, wobei er der Auffassung ist, dass diese aus dem gleichen Grund wie er auf die Regelschule wechseln - er sich als ein Vorreiter in der Schullaufbahnwahl sieht. Dabei ist die Einstellung der Eltern, auf der sicheren Seite zu stehen und einen Regelschulabschluss vorweisen zu können, unverkennbar. Diese Grundlage für die Erlangung einer Ausbildung bzw. eines Berufes ist für Andreas unstrittig. Ohne einen 10. Klassen-Abschluss sieht er wenige Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Für ihn ist folgerichtig und unbedingt notwendig, einen guten Schulabschluss zu besitzen. Daher scheint ihm der Regelschulbesuch erfolversprechender als die Auseinandersetzung mit den Anforderungen auf dem Gymnasium. Andreas sieht es realistischer als Dirk. Im Gegensatz zu Dirk kann er es sich nicht vorstellen, das Gymnasium mit entsprechend guten Noten abzuschließen, wenn man auf dem Gymnasium nicht lernt und bereit ist mitzuarbeiten.

752 Am: Na ja weitergeholfen ham mir auch mit meine Freunde weil ähm in der Regel- in der  
 753 Regelschule gehen ja auch viele hin und ich find das eigentlich auch in Ordnung so und es ham  
 754 sich auch ham sich bestimmt auch ´nen bisschen nach mir gerichtet weil ich will ab der Zehnten  
 755 auf's Gymnasium sie wollten ja schon auf's Gymnasium aber dann durch den Abschluss dort

756 das man überhaupt erst mal einen hat hat er bestimmt auch besser gefunden ham sie auch  
 757 besser gefunden wahrscheinlich dass sie überhaupt **dass sie wenigstens** was haben zum  
 758 I  
 759 Dm: L Aber da bleibt  
 760  
 761 Am: Vorzeigen dann Vorzeigen dann für später sonst ham sie ja gar nix kein Abschluss und dann is  
 762 es noch schwerer @'ne Arbeit zu finden@  
 763  
 764 Y: Hmm  
 765  
 766 Dm: Aber man kann ja dann dauernd durchsitzen dann elfte zwölfte Klasse dann auf'm  
 767 Gymnasium

An Dirks Meinung kann keiner der Jungen direkt anknüpfen, da sie schwer verständlich ist im Zusammenhang mit Andreas Aussage und sich beide voneinander entfernen.

Paul bekräftigt die Ansicht von Andreas hinsichtlich des Zusammenhalts der Freundschaften in Verbindung mit dem Schulwechsel. In einem Dialog beteuern beide die hohe Bedeutung ihrer gemeinsamen Freundschaft und die Freundschaft zu anderen Klassenkameraden, die sie bei den Wechselüberlegungen beeinflussten. Die Vorstellung, wegen des Schulwechsels von seinen besten Freunden getrennt zu werden, lösen Verlassensängste aus, die zunächst die Annahme unterstützen, die beiden Jungen trauern dem sehr nach, und sie könnten die entstandene Lücke nicht mehr schließen. Es wird eher hypothetisch im Hinblick auf den Wechsel auf das Gymnasium benannt.

771 Pm: Und dann ist das noch so ich wollt eigentlich auf's Gymi aber dann wollt ich ja ich wollt ja nicht  
 772 noch mal von vorne anfangen weil ich ja schon letztes Jahr in die Schule hier gekommen bin  
 773 I  
 774 Dm: L °(Dürfte jetzt geh ich mal)°  
 775  
 776 Pm: weil ich ja erst in Awina in der Schule war und wenn ich dann auf's Gymnasium gehe  
 777 dann hab ich ja Andreas als Freund nicht mehr  
 778  
 779 Am: Genau und wenn ich gehe dann hab ich Jonas, Claus und viele andern auch nicht mehr und das  
 780 I  
 781 Jm: L Ha was  
 782 gibt's  
 783  
 784 Am: wär eben das wär dann wieder was ganz schön das wär dann das da fühlt man sich dann  
 785 einsam und verlassen eigentlich das ist dann wahrscheinlich  
 786 I



787 Pm: L Es wird dann langweilig wenn man seine besten  
788 Freunde verliert die man je hatte

Die Verbindung zu den leistungsstarken Schülern, die direkt auf das Gymnasium gehen werden, scheint im Vergleich der Freunde, die auf die Regelschule wechseln, nicht so groß zu sein. Ihr Freundeskreis setzt sich aus zukünftigen Regelschülern zusammen, mit denen sie sehr gern weiter zur Schule gehen würden. Über die Trennung der engsten Freunde wären sie unglücklich, aber dieses Ereignis tritt nicht ein. Andererseits vermissen sie ihre Klassenkameraden, die auf das Gymnasium wechseln. Paul geht diesen Aspekt pragmatischer und lösungsorientiert an, da er der festen Überzeugung ist, dass sie mit den Klassenkameraden wieder zusammenkommen, wenn Paul und Andreas in der Oberstufe auf das Gymnasium wechseln. An dieser Stelle zeigt sich wieder der Wunsch, nach der Regelschule das Abitur abzulegen.

890 Am: L Schwer ist es mir zwar gefallen ähm mich von denen jetzt eigentlich zu trennen äh  
891 die jetzt auch mit auf de auf's Gymnasium gehen von manchen  
892 |  
893 Jm: L Ha ha ha ha ha ha  
894  
895 Y: Hmm  
896  
897 Pm: Aber die triffst du doch ab der Zwölften so wie so wieder  
898  
899 Jm: °Ha ha ha ha ha°

Jonas kann nicht in den Erfahrungsraum von Andreas und Paul eintreten, was an den Zwischenlauten erkennbar wird. Er distanziert sich immer wieder vom Gymnasium.

Zwischen diesen Sequenzen elaboriert Andreas ein Ereignis aus der Vergangenheit, welches wiederum positiv in die Zukunft wirkt, in dem sich ehemalige Freunde in der zukünftigen Klasse zusammenfinden, was ihn wie ein „@großes Klassentreffen“ (804) vorkommt. Diese Metapher greift Paul auf und überträgt sie auf den dann noch folgenden Wechsel auf das Gymnasium.

Die Aussicht, ihre jetzigen als auch ehemaligen Freunde in der Regelschule bzw. dann auf dem Gymnasium wieder zu treffen, relativieren die Sorgen über die Aufteilung in verschiedene Schulen.

Hier zeigt sich die Bedeutung von Freunden und der Peergroup in der Wahrnehmung der beiden Jungen, die sich dennoch gut mit den Ansprüchen der Eltern verbinden lassen. Der gemeinsame Wechsel mit seinen guten Freunden dient als plausible Rechtfertigung, warum es gerade der Wechsel auf die Regelschule ist. Der Wechsel an sich erfreut die Jungen nicht, aber wenn es denn sein muss, dann ist der Wechsel auf die Regelschule eine gute Entscheidung, soweit die Möglichkeit des Gymnasiumsbesuchs nach Abschluss der 10. Klasse nicht in Frage gestellt wird. Diesen Erfahrungsraum teilen sich allerdings nur Andreas und Paul. Jonas, der nicht auf das Gymnasium gehen will, hat keine Wahl bei der weiterführenden Schule und macht sich darüber keine Gedanken. Dirk war zu dem Zeitpunkt nicht im Raum.

- 792 Am: Ich hab äh das war bei mir schon mal so mein bester Freund der is ab der zweiten Klasse  
 793 nach Awina auf 'ne Schule gegangen und hatten dort ne bessere Arbeit  
 794  
 795 Jm: ( ) Thomas der kommt aber och  
 796  
 797 Am: Ja der kommt dann wieder ab der Fünften wieder den hab ich auch öfter mal wieder so gesehen  
 798 äh beim Wettkampf und da freu ich mich auch schon ihn in der Fünften och wieder zu sehen  
 799 deswegen wollt ich auch erst mal die Fünfte machen weil da kommen äh auch mit aus Winto  
 800 kommen welche Julius und so das sind ja auch meine Freunde und dann kommen  
 801 |  
 802 Jm: L Ooh nee  
 803  
 804 Am: alle wie ein @großes Klassentreffen kann man sagen@ und das und wir bleiben dann auch  
 805 |  
 806 Jm: L Julius (.) halt die Esse fest  
 807  
 808 Am: zusammen und Heiner und das is dann ähm schön ja wenn wir alle zusammen sind  
 809  
 810 Pm: Und dann wenn ich dann auf's Gymi gehe ab der siebzeh- ab der Zehnten da kann ich dann  
 811 vielleicht meine Freunde aus der andren Schule wieder sehen das ist dann genauso wie  
 812 Klassentreffen nur dass halt die andren mitkommen  
 813 |  
 814 Am: L Ja

Einen ähnlichen Erfahrungsraum wie Andreas und Paul teilt sich die Gruppe „Appalusa“, allerdings ist ihnen ein Wechsel mit Klassenkameraden, nicht unbedingt mit besten Freunden, ausreichend, um auf vertraute Beziehungen aufzubauen. Andererseits sind sie weniger euphorisch in Bezug auf die Zusammenführung des zukünftigen Klassenverbandes aus verschiedenen Schulen.

Auf die Frage der Gesprächsleiterin nach Situationsschreibungen während des Entscheidungsprozesses, erinnert sich Andreas, dass es seine Freunde waren, die ihm in dieser ungewissen Zeit, zur Seite standen, mit denen er sich austauschen konnte. Dabei half ihnen insbesondere der Kontakt zu älteren Freunden, die ihnen einen Einblick in den Alltag der Regelschule geben konnten. Andererseits hofft er darauf, dass ihm ältere Schulfreunde beistehen und ihn als Neuling in der Regelschule beschützen. Andreas selbst kann sich auf viele Freunde berufen und ist daher sehr zuversichtlich, was Jonas sehr erstaunt. Obgleich Andreas in der Wir-Form spricht, offenbart sich nicht, wen er miteinschließt, denn keiner der Jungen erweitert oder ergänzt die Aussage in gleicher Richtung. Auf die Unterstützerleistung der Freunde und Bekannten geht keiner der anderen Jungen ein. Dirk konzentriert sich auf einen einzelnen Mitschüler, der zudem von Jonas und auch Andreas nicht als Freund akzeptiert wird. Beide stellen dies im Gefühl sehr stark dar und distanzieren sich von ihm, selbst wenn sie gemeinsam auf der Regelschule mit ihm lernen müssen.

- 1034 Y: L Könnt ihr euch noch daran erinnern in der vierten Klasse ähm (2) wie das für euch war ihr  
 1035 |  
 1036 Am: L Also die ersten (.) die ersten  
 1037  
 1038 Y: wusstet ja dass ihr euch in der vierten Klasse entscheiden müsst mit noa und wenn ihr euch  
 1039 daran |  
 1040 |  
 1041 Dm: L Ja  
 1042  
 1043 Y: erinnert ob ihr da aufgeregt wart oder ob das spannend war oder stressig  
 1044 |  
 1045 Am: L Na ja es war ganz schön wo  
 1046 wir wussten nicht was wir machen sollten wo dann äh wussten was wir machen sollten da  
 1047 wollten und dann auch mit Freunden so darüber geredet haben wir ham uns gemeinsam so  
 1048 beraten und so wie's dann wär jeder hat irgendwelche Freunde in der Regelschule und äh ich  
 1049 hab ja mit am meisten weil äh durch äh durch meine Mutti durch die Arbeitskollegen die ham ja  
 1050 schon äh zum Beispiel die ham in in der Regelschule ich kenn jetzt hier äh aus Galiceno die in  
 1051 der Regelschule sind äh 20 Leute also 20 Stück und das sind alles mit die kenn die kenn  
 1052 |  
 1053 Jm: L pffff  
 1054  
 1055 Am: ich alle die kenn ich das fänd ich eigentlich(2) so hab ich aber falls was passiert immer welche  
 1056 |  
 1057 Dm: L Alf Alf  
 1058

1059 Am: da die bestimmt mitkommen würden  
1060  
1061 Jm: Sag niemals diesen Namen  
1062  
1063 Dm: Alf Alf  
1064  
1065 Jm: Halt die Gusche jetzt  
1066  
1067 Am: Alf und das is einer der übelst nervt  
1068  
1069 Dm: Na er is aber Regelschule  
1070  
1071 Am: Na und der gehört aber nicht mit zu meinen Freunden zu meinen Feinden wohl eher

Zu unterschiedlichen Zeitpunkten machte sich Andreas Gedanken darüber, wer mit ihm auf die Regelschule wechselt und von wem er sich verabschieden muss. Seine Sorgen entsprangen der Unbestimmtheit darüber. Er selbst fühlte sich nicht wohl und reagierte körperlich auf den ungewissen Zustand, von welchen der Klassenkameraden er sich zukünftig verabschieden muss. Er machte sich darüber viele Gedanken, zumal ihm klar war, dass er nicht auf das Gymnasium wechseln kann. Am meisten beschäftigte ihn, dass er dann wohlmöglich ohne Freunde zurechtkommen müsse, weil sie alle besser wären als er und auf dem Gymnasium lernen können. Eine zufriedenstellende Auflösung der Situation sah er zu dem Zeitpunkt darin, dass der gesamte Klassenverband zukünftig auf der Regelschule lernt. In seiner Konklusion bringt er zum Ausdruck, dass das nicht möglich ist. In den Gruppen „Appalusa“ und „Coolgang“ freuen sich die Kinder genauso wenig über eine neue Zusammensetzung des Klassenverbandes. Ihre Vorstellung besteht im gemeinsamen Lernen an der weiterführenden Schule in der jeweiligen Schulart. Allerdings ist ihnen bekannt, dass das eine Wunschvorstellung und nicht durchführbar ist. Daher bleibt in diesen beiden Gruppen eine realistische Lösung ebenso aus.

Mit seinen Gefühlsbekundungen steht Andreas allein da. Keiner der Jungen geht darauf ein. Die aufkeimenden Ängste von Andreas kann keiner der Jungen nachvollziehen, da in der Aushandlung zwischen Andreas und Paul deutlich wird, dass kein Grund zur Sorge besteht, da es nur wenige Kinder gibt, die auf das Gymnasium wechseln. Diese können die Jungen aufzählen.

1073 Y: Und als die Entscheidung noch nicht feststand wie ging's euch da?  
 1074  
 1075 Am: Na da ham wir och schon überlegt da hat ich immer so 'n Drücken im Bauch das war immer so  
 1076 aufregend ohh hoffentlich gehen nicht viele weg bitte äh bleibt noch hier wenn so viele  
 1077 weggehen da is man vielleicht alleine denn ich würd's auf keinen Fall schaffen auf's vielleicht  
 1078 schafft's er oder @Jm@ und äh dann sind meine besten Freunde weg und dann ganz allein da  
 1079 fühlt man sich dann so einsam und verlassen und das find ich dann da hatte ich schon Angst  
 1080 davor ja ich hab hätte am liebsten gewollt dass die ganze Klasse rübergeht (.).äh aber na ja  
 1081 I  
 1082 Jm: L Häh  
 1083  
 1084 Pm: Auf's Gymi?  
 1085  
 1086 Jm: Aber nicht Marko  
 1087  
 1088 Am: Nein auf die Regelschule  
 1089  
 1090 Pm: Auf die geht doch fast alle

Nach dem die Gesprächsleiterin die Jungen befragte, was ihnen noch wichtig ist und sie erzählen wollen, stellt Andreas den mit dem Wechsel auf eine weiterführende Schule verbundenen Abbruch von Freundschaften nicht nur in der eigenen Klassenstufe dar, sondern sieht es gleichfalls als Problem gegenüber jüngeren Klassenstufen, in denen er ebenso Freunde hat, mit denen verbringt er seine Freizeit. Dieser Aspekt trat in der Gruppe „Klassengang“ gleichfalls auf. Es wurde sich daran weniger abgearbeitet als in der Gruppe „Pokeclub“. Möglicherweise deshalb, da die Chancen in der Stadt, die jüngeren Kinder zu treffen, höher eingeschätzt werden als im ländlichen Raum der Kleinstadt und den umliegenden Gemeinden, die zum Einzugsgebiet der Grundschule gehören. In der Gruppe „Appalusa“ hätte man vermuten können, dass ähnliche Problemlagen benannt werden. Diese Gruppe fokussierte sich auf das gemeinsame Lernen und differenzierte daher die verschiedenen Facetten von Freunden und Schulkameraden nicht.

Andreas befürchtet wegen der verschiedenen Schulzeiten, dass keine gemeinsamen Spielzeiten z.B. mit Freunden zu vereinbaren wären. Paul hebt diese Befürchtung auf eine noch abstraktere Ebene und bekräftigt Andreas seine Aussage. Er bringt abermals die Autorität der Eltern hinein, die viel vom Tagesablauf nach der Schule bestimmen. Er beklagt die vorgegebene Zeiteinteilung und befürchtet, dass er bald keine Zeit zum Spielen haben wird. In diesem Sinn ist Zeit zum Spielen den Kindern allein vorbehalten, in der sie ohne Vorgaben bzw.

Eingreifen von Erwachsenen ihren Interessen nachgehen können. Die meisten anderen Gruppen, ausgenommen „Gymikids“ und „Appalusa“, verbinden diese Zeit hauptsächlich mit der Geselligkeit und Zusammenkunft unter Freunden. Ergänzend dazu vermuten die Mädchen in der Gruppe „Trixi“, dass sie auf Grund der steigenden Leistungsanforderungen mehr Zeit für schulische Aufgaben investieren müssen und ihnen dadurch Freizeit für Unternehmungen mit Freunden genommen wird.

1352 Am: L Was ich  
 1353 jetzt eigentlich (.) ich finde eigentlich doof dass jetzt ham wir ja auch viele Freunde so halt 3.  
 1354 Klasse so dass die jetzt auch alle weg sind Rolf, Johannes, Fred, Karl viele mehr aber die seh  
 1355 |  
 1356 Dm: L Bernd  
 1357  
 1358 Am: seh ich ja alle beim Fußball wieder da sind wir ja alle zusammen und dass ist dann wieder was  
 1359 Gutes nur bei Fußball wenn ich dann immer höher in höheren Klassen bin das ist dann immer  
 1360 noch dümmer weil dann ham wir dann nicht mehr so viel Zeit **heute** zum Beispiel ham wir  
 1361 wieder Fußballtraining aber ( ) naja  
 1362 |  
 1363 Dm: L Nein Fußballspiel  
 1364  
 1365 Am: Heute ham wir Ausnahme kein Fußballtraining weil wir heute äh dreiviertel Fünf ähm soll'n wir  
 1366 uns treffen und ähm halb Sechs gegen Kladruher spielen wir (das letzte Mal) bei in Kladruher  
 1367 | |  
 1368 Dm: L °In Kladruher gewinnen wir° |  
 1369 |  
 1370 ?m: L ( )  
 1371  
 1372 Am: ham wir 6:0 gewonnen und diesmal spiel'n wir bei uns  
 1373  
 1374 Jm: Dreiviertel Fünf soll'n wir hinten sein  
 1375  
 1376 Pm: Na und dann wird das dann auch doof weil wenn man irgendwas hat und zum Beispiel Termine  
 1377 und so was die sind so um Vier oder so und da biste noch nich zu Hause weil du noch weil du  
 1378 noch in der Schule bist dann is das auch Scheiße da musste dann immer da musst du da  
 1379 kannst auch nich immer irgendwo hingehen und da kannst auch nicht wenn de halt nach  
 1380 Hause kommst da haste auch keine Zeit mehr zum Spielen weil deine Eltern dann weil die Eltern  
 1381 dann zum Beispiel schon Abendbrot essen woll'n und schon bisschen eher ins Bett gehen  
 1382 woll'n weil 'se morgen wieder zeitig aufstehn soll'n woll'n und dann haste dann noch total wenig  
 1383 Zeit da musste dann da gehste dann Heim ziehste dich um tust dein Abendbrot essen und dann  
 1384 gehste dann guckste noch 'n bisschen Fernsehen und dann gehste schon wieder schlafen

An dieser Stelle zeigt sich, dass Dirk und Jonas, die sich zu den Fragen zur Schullaufbahntrennung kaum beteiligt haben, im Freizeitbereich interessiert sind. Dirk korrigiert und ergänzt Andreas' Elaboration. Jonas bestätigt noch einmal die Treffpunktzeit. Im Freizeitbereich als auch in den Passagen zu den Berufen verfolgen Jonas und Dirk die Diskussion aufmerksam und bringen sich mit ein.

Die Sequenzen zu Freundschaften bestimmen inhaltlich hauptsächlich Andreas und Paul. Beide bewegen sich im gleichen Orientierungsrahmen und ergänzen sich gegenseitig. Freunde sind ihnen beim Schulwechsel wichtig. Sie haben die Funktion des Stabilisierens und der Unterstützung bei der Neuorientierung in der neuen Klasse. Sie stellen ein sicheres Element dar, auf das sich die Jungen freuen und welches für sie berechenbar ist. Diese Berechenbarkeit lag bis zur endgültigen Entscheidung nicht vor, was insbesondere bei Andreas körperliche und emotionale Reaktionen auslöste, die sich eher negativ auswirkten. Für die Kinder, die auf das Gymnasium wechseln, benutzt er die Metapher, dass sie ihn verlassen, da ihm klar ist, dass er auf der Regelschule lernen wird. Allerdings scheint die engere Freundschaft zu Schülern begründet zu sein, die auf die Regelschule wechseln. Dieses Verhältnis wird benutzt, um die Entscheidung der Regelschule zu rechtfertigen. Gleichzeitig dokumentiert sich, dass die Eltern einen hohen Einfluss auf die Meinungen von Andreas und Paul haben. Freundschaften sind bei Andreas und Paul verbunden mit Hilfsbereitschaft und gegenseitiger Unterstützung sowie einem hohen Zusammengehörigkeitsgefühl.

Zudem können Andreas und Paul auf eigene Beispiele der Trennung von Freunden verweisen, die ihnen die Stärke gibt, zukünftig den Verlust zu verarbeiten und gleichzeitig auf die bestehenden bzw. sich wieder anbahnenden Freundschaften zu stützen. Die Vorfreude, Freunde aus früheren Institutionen bzw. Klassenstufen wieder zu sehen, stimmt sie sehr optimistisch und gibt ihnen Zuversicht, die Verlassensängste bewältigen zu können.

Dirk und Jonas äußern sich zu diesem Themenkomplex nur sporadisch und können sich in den meisten Fällen nicht in die Gedankenwelt von Andreas und Paul hineinversetzen. Die Erfahrungsräume sind sehr unterschiedlich. Jonas und Dirk wissen sehr genau, dass sie zur Regelschule übertreten. Sie haben keine Wahl und wechseln mit den meisten Kindern in die Regelschule. Eine Affinität zu sehr leistungsstarken Schülern besteht nicht, so dass sie keine Verluste bzw. Trennungen von Freunden erwarten müssen. Daher diskutieren sie, wenn überhaupt, divergent zu den Positionen von Andreas und Paul.

## **Berufsorientierung**

In zwei Passagen, die sich jeweils mit der Diskussion um Freundschaften abwechseln, diskutierten die Jungen gemeinsam über ihre Berufswünsche.

Aus dem Wunsch von Andreas und Paul, nach dem 10. Klassen-Abschluss noch das Abitur abzulegen, um durch ein Studium eine höhere Qualifikation für eine Arbeit zu erhalten, entwickelt sich eine Diskussion darum, welchen Beruf jeder der Jungen anstrebt. Dabei haben sie nur vage Vorstellungen von den Lebensjahren, die sie selbst haben, wenn sie Schritt für Schritt die Schulausbildung und ein Studium machen wollen. Das führt zu Irritationen, die nicht zu Ende diskutiert werden. Allerdings scheint sich Paul damit auseinandergesetzt zu haben. Für die anderen Jungen ist das Alter eher nebensächlich. Bedeutender für Andreas ist die höhere Qualifikation, um die Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Dieser Meinung schließt sich Paul an. Die Gruppe „Gymikids“ sieht durch eine höhere Qualifikation vielfältigere Berufsauswahlmöglichkeiten. Sie gehen davon aus, dass sie auf jeden Fall einen Beruf erlernen können, aber wollen sich breitere Möglichkeiten mit dem Zugang zum Studium offenhalten. In der Begründung von Paul favorisiert er ein Praktikum, in dem man sich ausprobieren kann, ob einem der Beruf gefällt und nennt als Beispiel „Baggerfahrer“ (846) oder „LKW-Fahrer“, (847) zu denen man kein Studium absolvieren muss. Jonas gefällt das Beispiel des Baggerfahrers und deutet damit auf seinen Berufswunsch, „Bauarbeiter“ (869) hin, den er am Ende der Passage benennt. Andreas knüpft an dem Gedanken des Praktikums an. Er lässt allerdings Paul seine Aussage zu Ende sprechen. Für Paul hat das Praktikum den Vorteil, sich ohne feste Arbeitsplatzbindung, einen Beruf auszusuchen, und unkompliziert zu wechseln. Seiner Meinung nach schadet das dem Unternehmen nicht. Er offenbart Kenntnisse über Firmenstrategien. Paul verbindet verschiedene Standpunkte von Erwachsenen in seiner Erklärung und zeichnet ein sehr entgegenkommendes Bild eines Arbeitnehmers, die in keiner anderen Gruppe angesprochen werden. Die weiterführende Differenzierung von Andreas geht von einem Praktikumsplatz aus, um in einem verarbeitenden Beruf tätig zu werden. Andererseits hat er den Wunsch Arzt bzw. Tierarzt zu werden, was ihm Bewunderung von Jonas einbringt. Dazu muss er wiederum studieren, wofür er die Hochschulreife erlangen muss. Er ist sich nicht sicher, ob der das schaffen wird und somit steht der höher qualifizierte Berufswunsch in Frage. Dies bestätigt genauso Paul, der auf die außerordentlich guten Leistungsvoraussetzungen verweist. Dazu hat Andreas keine Idee, wie er es umsetzen soll. Zudem beschäftigt er



sich mit mehreren verschiedenen Berufswünschen, die unterschiedliche Voraussetzungen benötigen. Hier ist eine Parallele zur Gruppe „Gymikids“ zu erkennen, die durchgängig auf höherem Schulabschlussniveau verschiedene Berufsbilder diskutiert.

Jonas und Dirk schwanken nicht in ihren Berufsvorstellungen. Jonas benennt klar seinen Berufswunsch ohne dass er ihn begründet. Dirk hat ebenso klare Vorstellungen. Er ist mit einem einfachen Beruf in handwerklicher Richtung, „fahren LKW's und so machen Dächer und Holzarbeiten“ (874) zufrieden, noch dazu, wenn er dahingehend seinen männlichen Verwandten nacheifern kann und auf Grund von Familienbande als auch durch vorher erbrachte gute Leistungen, arbeiten kann. Er und Jonas setzen sich mit der Berufswahl, im Gegensatz zu Paul und Andreas, nicht ernsthaft auseinander. Da an der Berufsorientierung von Dirk nicht angeknüpft werden kann, bricht die Diskussion um die Berufswünsche ab.

840 Dm: L °(Studieren?)°  
 841  
 842 Am: Und das wäre dann noch besser um ´nen Arbeitsplatz zu kriegen  
 843 |  
 844 Pm: L Weil man dann noch besser is und  
 845 dann macht man dann noch da geht man da kann man dann auch noch also schon ma zu zu  
 846 einem wenn man halt zum Beispiel ganz bestimmten Beruf auslernen will wie Baggerfahrer oder  
 847 Lkw-Fahrer da kann man da auch hingehen und Praktikum machen also dass man dann da is  
 848 |  
 849 Jm: L Baggerfahrer (.) äng äng äng  
 850  
 851 Pm: dass man da schon mal alles mitkriegt was die da machen dass man dann entscheiden kann  
 852 |  
 853 Am: L Ja ich will ja in der Holz-  
 854  
 855 Pm: wenn man das machen will wenn das dann zu schwer ist dass man dann noch was andres  
 856 nehmen will weil wenn man dann das gleich macht also gleich dahin geht und dann Scheiße  
 857 dann will man kündigen und man kann nicht weil dann zu viele zu wenig Leute sind das is dann  
 858 auch wieder blöd  
 859  
 860 Am: Ja ich will ja äh in ´ner in so ´ner Holzfabrik eigentlich arbeiten oder eben als Arzt äh (zum  
 861 |  
 862 Jm: L Cool  
 863  
 864 Am: Beispiel) hier in Awina gibt's ja äh ´n Holzfabrik da kann ich ja auch am Haus sehr viel machen  
 865 oder eben als Arzt so als Tierarzt |  
 866 |  
 867 ?m: L °( )°

868  
 869 Jm: Ich will Bauarbeiter werden  
 870  
 871 Pm: Tierarzt ist aber doof da brauchste ganz viel Einsen  
 872 I  
 873 Dm: L Ich kann eigentlich bei meinem Onkel eingestellt werden denn mein Onkel und mein Opa sind  
 874 alle beide machen fahren LKW's und so machen Dächer und Holzarbeit und alles (.) könnt ich  
 875 eigentlich auch bei meinem Onkel eingestellt werden

Im weiteren Verlauf der Diskussion beginnt Jonas unvermittelt, divergent zu den Aussagen von Paul und Andreas, seinen Berufswunsch noch einmal vorzustellen.

Diese Äußerung greift Dirk auf und macht ihm mehrmals ein Einstellungsangebot in der Firma seiner Familie. Jonas nimmt das zunächst nicht ganz ernst und reagiert abwertend, aber dann annehmend. Dieses Aushandeln verläuft allerdings parallel zu den Propositionen von Andreas und Paul. Andreas differenziert die Aussage von Jonas, in dem er aus seiner Familie Personen angibt, die auf dem Arbeitsmarkt mit diesem Beruf keine guten Erfahrungen gemacht haben. Daher wäre dies keine Wahl für Andreas. Seine Alternative sieht er in einer anderen Firma, ohne zu benennen als was man dort arbeiten kann. Paul wiederholt, dass er große Lastkraftwagen fahren möchte, worauf sich kurze abwechselnde Statements entwickeln, die erkennen lassen, dass sich die Jungen erstmals vollständig auf ein Thema gemeinsam einlassen. Es beteiligen sich alle Jungen, wobei Andreas diesmal zurückhaltender ist. Der Austausch verläuft abwechselnd in Wortgruppen. Mehr ist nicht notwendig, da es um ein Thema geht, mit dem sich alle in der Gruppe identifizieren können. Sie teilen ihre Erfahrungen aus ihrem unmittelbaren familiären Umfeld.

927 Am: Hast du mal (Freund )  
 928  
 929 Jm: Ich will  
 930  
 931 Pm: Das ist unten  
 932  
 933 Jm: Ich will Bauarbeiter werden  
 934  
 935 Dm: Na kannst bei uns eingestellt werden  
 936 I  
 937 Pm: L Ich möchte LKW-Fahrer werden  
 938  
 939 Am: Mein Onkel der war auch Bauarbeiter der hat jetzt kei- keinen Beruf mehr weil die Firma ist

940 |  
 941 Dm: L °Kannst bei uns eingestellt°  
 942  
 943 Am: pleite gegangen da würd ich lieber in so gehen wie bei uns Galiceno Fagin  
 944 |  
 945 Jm: L Stelle ich mich bei dem da ein  
 946  
 947 Dm: Ja können dich bei uns einstellen  
  
 957 Pm: Also ich wenn ich groß bin dann würde ich mal Lkw-Fahrer werden denn das find ich cool  
 958 Dumper fahren |  
 959 | |  
 960 Dm: | L ( )  
 961 |  
 962 Jm: L Ich komme doch  
 963  
 964 Dm: Kriegste in der Stunde zehn Euro erst mal  
 965  
 966 Jm: Na ja ( )  
 967  
 968 Pm: Na ja oder Tieflader  
 969  
 970 Am: Ja Tieflader ist auch cool  
 971  
 972 Jm: Oder ´n grüner Dumper  
 973  
 974 Pm: Nee  
 975  
 976 Dm: Grüner Dumper  
 977  
 978 Pm: Oder gelber  
 979  
 980 Jm: Du gelber ich grün

In diesem Duktus verläuft die Diskussion noch etwa eine Minute. Sobald wieder mehrere zusammenhängende Sätze, in dem Fall von Paul, gesagt werden, nehmen Dirk und Jonas keine konstruktiven Differenzierungen oder Elaborationen vor und verbleiben in Ein-Wort-Aussagen. Diese und eine kleine körperliche Auseinandersetzung zwischen Dirk und Jonas beenden das Thema.

1021 Am: Ja aber ich finde das jetzt auch nicht schön wir unterhalten uns hier und die hier die tun sich  
 1022 nebenan kloppen

1023  
 1024 Jm: (Na wenn de nicht aufhörst)  
 1025  
 1026 Dm: Machen wir nicht  
 1027  
 1028 Jm: Was kann ich denn dafür? Ich zieh jetzt um  
 1029  
 1030 Pm: Dm du nervst  
 1031  
 1032 Dm: Mach dich ab

Es dokumentiert sich eine Nähe zur Lebenswelt der Jungen, insbesondere von Jonas und Dirk, die sie in ihrem Familienkreis erleben. Allerdings stellt sich der Informationsgehalt als sehr allgemein dar. Dennoch scheinen Dirk und Jonas Vorstellungen zum Beruf zu haben, die sich eng an dem anlehnen, was ihre Väter oder Onkel arbeiten. Weitergehende Gedanken, wie sie z.B. Andreas mit einem Studium hat, sind bei Dirk und Jonas nicht zu erkennen. Dennoch scheinen sie sehr zufrieden zu sein, da sie in ihrer Familie erleben, dass man mit diesen Berufen ein gutes Auskommen hat.

In der Fokussierungsmetapher zu zukünftigen Berufen diskutieren die Jungen lebhaft über ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen. Diese stehen denen von Familienmitgliedern sehr nahe, sind im Lebensumfeld durchführbar und liegen in den unteren Berufsgruppen. Der Abschluss der 10. Klasse wäre ausreichend für diese Berufsausbildungen. Daran orientieren sich die Jungen. Ausgenommen Andreas, der seine beruflichen Vorstellungen zwischen Fabrikarbeiter bis Tierarzt einordnet und damit wiederum seine Ambitionen zu einem höheren Schulabschluss verdeutlicht. Dabei stellt sich die Spanne zwischen den Ausbildungsvoraussetzungen erheblich dar. Einen Austausch über höhere Ausbildungen und Berufsgruppen lässt die Unterschiedlichkeit der Wissensbestände der Jungen nicht zu. Somit verbleiben die Propositionen darüber fast unbeachtet bzw. die Ansichten werden als nicht erreichbar angesehen, da wiederum die Leistungen nicht ausreichen. Es zeigt sich, dass der zukünftige Beruf ihnen Spaß machen sollte. Die Jungen benennen ihre möglichen Berufswünsche und benutzen kaum den allgemeinen Begriff Beruf oder Job. Ebenso stellen sie keine variantenreichen Berufswünsche dar wie die Gruppe „Gymikids“. Die Gruppe „Pokeclub“ verbleibt in ihrer Gegenwart und stärker als die Gruppen „Appalusa“ und „Gymikids“ in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. Der familiäre Hintergrund beeinflusst sie mehr als in anderen Gruppen. In

ihren zukünftigen Vorstellungen ist ein höherer Bildungsabschluss, der zum Studium berechtigt nicht oder nur vage enthalten. Andreas, der sich mit einem akademischen Beruf beschäftigt, kann mit seinen Gesprächspartnern diesen Sachverhalt nicht hypothetisch oder einem Gedankenexperiment erörtern. Die Gruppe „Gymikids“ entfaltet hingegen einen fundierten Dialog darüber, was zu bestimmten Berufswünschen, die die Jungen haben, benötigt wird. Neben dem Wissen und den Zugängen zum Studium beziehen sie dabei auch personengebundene Eigenschaften ein. Die zukünftigen Gymnasiasten entwickeln ihre Gedanken gemeinsam in Elaborationen, Ergänzungen und gegenseitigen Fragen. Es unterscheiden nicht allein die Wissensbestände, sondern auch die Diskussionsstruktur beide Gruppen voneinander.

## 11 Bearbeitungsformen der Schulwahl

In den Diskussionen der Kinder zur Entscheidungsfindung für die weiterführende Schule wird deutlich, dass dies ein Prozess ist, der vom Kind und dessen Eltern familienspezifisch durchlaufen wird. Dabei verwundert es nicht, dass das zu erreichende Leistungsniveau zum Halbjahr der 4. Klasse eine grundlegende Orientierung für das Kind und dessen Eltern sowie des Klassenlehrers darstellt. Die Kriterien für den Übertritt sind den im Prozess handelnden Personen klar. Die Wahl der weiterführenden Schule wird vom geltenden meritokratischen Prinzip stark strukturiert und veranschaulicht sich in den Zeugnissensuren. Allerdings besitzen die Eltern eine hohe Entscheidungsmacht zu bestimmen, auf welcher weiterführenden Schule ihr Kind lernen soll. An dieser Schnittstelle, dem Leistungsniveau des Kindes und der Entscheidungsmacht der Eltern, lassen sich innerhalb der Gruppendiskussionen abgrenzende Handlungsmodi und Habitus des Grades der Selbstbestimmung der Kinder generieren. Es wird dargestellt, wie sich die Kinder in diesem Entscheidungsprozess eingebunden fühlten bzw. sie über unterschiedliche Strategien diesen Prozess beeinflussen konnten. Die eigenen bildungsbezogenen Erlebnisse der Eltern sowie deren Bildungsaspirationen für ihre Kinder spiegeln sich in den Orientierungen und Erfahrungszusammenhängen in den Gruppendiskussionen wider. In den Fallanalysen wird auf Gemeinsamkeiten und Kontraste innerhalb der Gruppen und den Fällen untereinander verwiesen und typische Konstellationen sowie Handlungs- bzw. Unterlassungsmuster herausgearbeitet. Über die wenigen Fallkonstellationen wird in diesem Kapitel, eine Verdichtung im Hinblick auf die Selbstverortung der Kinder im Schulwahlprozess in drei typische Muster spezifiziert.

In Bezug auf die Peergroup werden ebenfalls über das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Bildungsaspiration und sozialer Einbindung die Perspektiven der Kinder sowie der Umgang mit den Veränderungen in den Peerbeziehungen zusammengefasst. Der Fokus auf Freundschaften, deren Erhalt und die solidarischen Aspekte verweist in den Gruppen auf die Differenzierung nach Geschlecht, sozialräumlichen Gesichtspunkten und bildungsbezogene Haltungen. Auf Grund der wenigen feinen Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann m.E. keine valide Typengenerierung erfolgen. Zum Vergleich wären insbesondere über die Regelschüler oder variablere sozialräumliche Komponenten noch weitere Gruppen zu befragen.

Daher werden Ergebnisse zu Freundschafts- und Peergroupbeziehungen im Zusammenhang mit der Geschlechts- und Bildungsspezifität in allgemeiner Form abgebildet.

## **11.1 Selbstverortung der Kinder im Entscheidungsprozess**

### **11.1.1 Identifikation mit dem zukünftigen Gymnasium „Ich hab das auch allein entschieden meine Eltern finden das auch gut.“**

In vier städtischen Gruppen sind Übereinstimmungen im Hinblick auf die weiterführende Schule zwischen Kindern und deren Eltern gefunden worden. Es handelt sich dabei ausschließlich um Gymnasiasten.<sup>48</sup> Ihnen gemeinsam ist eine hohe eigene Verortung zum Gymnasium als weiterführende Schule, in deren Folge sie das Gefühl haben, selbstbestimmt über die Gymnasiumwahl entschieden zu haben. In den Überlegungen ging es nicht darum, ob ein Gymnasium besucht wird, sondern auf welchem Gymnasium die Potentiale am besten entfaltet werden können. Daher sind die Zugangsvoraussetzungen über die Leistungen kaum thematisiert worden. Die meisten Kinder zweifeln zu keinem Zeitpunkt so sehr an ihren Leistungen, um die Option der Regelschule in Betracht zu ziehen. Sie sind sich darüber ausnehmend sicher, die erforderlichen Leistungen für den Übertritt im Halbjahr der 4. Klasse zu erreichen. Dies betrifft nicht nur die Kinder, deren Eltern ein Studium abgeschlossen hat und auf Grund des Familienhabitus ein Gymnasium angestrebt wird, sondern ebenso Eltern mit einem mittleren Abschluss.

Die Familienkulturen im Prozess der Entscheidungsfindung beruhen auf einem gegenseitigen Miteinander. Die Eltern unterstützen ihre Kinder in der Auswahl des Wunschgymnasiums. Sie zeigen sich selbst interessiert an der Suche nach dem wünschenswerten Gymnasium. Die Neigungen, Interessen und Hobbys der Kinder werden in die gemeinsamen Überlegungen einbezogen, so dass sich die Kinder darüber schon vor dem Übertritt mit ihrem zukünftigen Gymnasium identifizieren. Gleichzeitig vermitteln die Eltern ihren Kindern Informationen und Sicherheit, den Übertritt zu erreichen und den Anforderungen auf dem Gymnasium gerecht zu werden. Sie ermutigen und motivieren ihre Kinder und zeigen sich entspannt in den

---

<sup>48</sup> Die zwei Regelschüler in der Gruppe „Klassengang“ haben sich an der Diskussion kaum/nicht beteiligt, so dass sie in die Auswertung auf die Gymnasiasten bezieht.

Entscheidungszeiträumen. Die Orientierung auf das Gymnasium innerhalb der Familie entfaltet sich in den Zeiträumen vor der formalen Entscheidung und konnte zwischen Kindern und Eltern in verschiedenen Zusammenhängen besprochen werden. Darüber erhalten die Kinder Sicherheiten, welche Schulkarriere von den Eltern favorisiert wird. Über den Abgleich mit ihrem Leistungsniveau tragen sie die Orientierung der Eltern mit und verinnerlichen diese zu ihrer eigenen. Dieses Muster tritt am deutlichsten hervor, wenn es Momente in der entscheidenden Phase gab, in denen die Kinder feststellten, dass Abweichungen zwischen ihnen bestanden, z.B. hinsichtlich des bevorzugten Gymnasiums. Aber auch hier zeigten sich die Eltern verständnisvoll und ihren Kindern zugewandt.

Die Auseinandersetzung mit den zukünftigen Veränderungen veranlasst die Kinder, diese als Herausforderung zu sehen. Sie nehmen es aktiv an, sich noch sehr viel mehr Wissen aneignen zu können und sich mit einem höheren Schwierigkeitsgrad im Unterricht auseinanderzusetzen zu müssen. Das begeistert insbesondere die Jungengruppen. Sie sind hochmotiviert und wollen effizient ihre Bildungspotentiale und Freizeitinteressen umsetzen. Die Kinder blicken voraus und sind zukunftsorientiert. Die Gruppe „Gymikids“ drückt das über die wissenschaftliche Diskussion zur Berufswahl aus. Darüber setzen sie sich weitreichende Ziele, mit denen sie sich identifizieren und die sie erreichen wollen. Dabei schränken sie sich nicht ein, sondern erweitern in der Vorstellung ihre Möglichkeiten.

Die Familienkultur bei diesen Kindern ermöglicht es ihnen, sich neugierig auf Neues einzustellen, sich selbstständig Informationen einzuholen über die sie ihre Gedankenwelt erweitern. Darüber gelingt es ihnen Schlussfolgerungen zu ziehen, die nicht eingrenzen, sondern weltoffen sind und sie darüber sach- und zielorientiert ihre Bildungsaspiration umsetzen können. Die Kinder fühlen sich von der Autonomie, die ihnen die Eltern zugestehen nicht überfordert. Gleichzeitig achten die Eltern fürsorglich darauf, Überforderungssituationen zu vermeiden. Das gelingt im prozesshaften Austausch zwischen Eltern und Kindern zu verschiedenen Alltagsthemen und Entscheidungen.

Den Kindern scheint nichts zu schwierig zu werden. Sie gehen davon aus, dass ihnen die Welt offensteht. In den Jungengruppen zeigt sich diese Konstellation besonders deutlich. In der Gruppe „Trixi“ und in der Gruppe „Klassengang“, in der mehrheitlich Mädchen diskutieren, behandeln sie die Zukunftsorientierung weniger weitreichend vorausschauend und etwas verhaltener.



Erleichternd für die Kinder sind die übereinstimmenden Bildungsambitionen zwischen ihnen und ihren Eltern, die sich in der Grundschulzeit im gegenseitigen Wechselspiel verfestigten, in dem die Kinder Werte und Ziele ihrer Eltern übernahmen und sich im Ergebnis der einvernehmlichen Schulwahl präsentieren. Am Ende der Grundschulzeit fügen sich ihre Wünsche, Anstrengungen und Bildungsambitionen in ein ideales Personen-Umwelt-Passungsverhältnis hinsichtlich der weiterführenden Schule.

### **11.1.2 Einsichtige Übernahme der Argumente der Eltern: „Das ist das Beste“**

Die drei Gruppen „Einsiedler“, „Pokeclub“ und „Gymnasien der Mädchen“ stehen für die einsichtige Übernahme der Argumente ihrer Eltern durch die Kinder. Die Kinder erkennen die Autorität ihrer Eltern positiv an und können die Entscheidung nachvollziehen. Dieser Prozess erfolgte im Zusammenspiel des Leistungsniveaus der Kinder und der Fürsorge der Eltern, ihre Kinder weder zu über- noch zu unterfordern. Ein Unterschied liegt in den verschiedenen Haltungen der Eltern zur Schulkarriere ihrer Kinder. Daher stellt sich in der Gymnasiastinnengruppe die Einsichtigkeit anders dar als in den Regelschülergruppen. Alle vereint die Erhaltung der Freude an der Wissensaufnahme sowie am Lernen und gleichzeitig den bestmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen. Zudem beschäftigen sie sich mit der Veränderung des Freundeskreises und Klassenverbandes mit positivem Vorzeichen. Gleichzeitig tendieren die beiden städtischen Gruppen zu einer längeren gemeinsamen Grundschulzeit. Im Zwiespalt mit Verlassensängsten, bezogen auf die jetzige Klassenkonstellation, und der zukünftigen Vorstellungen über eine positiv geartete Einbindung in soziale Beziehungen, die sich allerdings noch nicht für alle konkret darstellen, arrangieren sie sich mit dem Wechsel.

Die ambitionierte Haltung der Eltern der zukünftigen Gymnasiastinnen, die fast alle selbst das Abitur abgelegt haben, befördert die gymnasiale Schulkarriere. Für die Mädchen stellt sich diese ebenso als Ziel. Die Ambivalenzen treten im Zusammenhang mit ihrer Leistungserbringung als auch in Bezug auf Freundschaftskonstellationen auf. Innerhalb der Gruppe zeigen sich verschiedene Varianten. Während für Beate, auf Grund ihrer außerordentlichen Leistungen und Lernfähigkeiten, über das Gymnasium als weiterführende Schule nicht debattiert wird, stellt sich die Frage nach dem Wechsel auf das Gymnasium für die anderen Mädchen im Verlauf des Schuljahres und insbesondere zum Halbjahr wieder neu. Infolge

ihrer Leistungsschwankungen ist nicht zu jedem Zeitpunkt sicher, ob der Wechsel auf das Gymnasium förderlich sei. Für die Eltern stellt sich darin ein Widerspruch zwischen ihren Bildungsambitionen und der Für- sowie Umsorge ihrer Kinder dar. Sie wollen ihr Kind nicht überfordern und gleichzeitig den Königsweg zum Abiturabschluss. Dadurch reagieren sie uneinheitlich bei den differenten Leistungen ihrer Kinder. Die fehlende Stabilität in den Noten verunsichert die Eltern. Gleichzeitig zweifeln die Kinder an dem positiv besetzten Wechsel auf das Gymnasium. Sie schwanken zwischen der Gymnasiumwahl entsprechend ihren Stärken und Neigungen sowie der Zuversicht und Sorge, den künftigen Anforderungen gerecht zu werden. Zudem vergleichen sie sich mit den männlichen zukünftigen Gymnasiasten aus ihrer Klasse hinsichtlich der Leistungsstärke. Für die Mädchen hat die Leistungsstärke eine signifikante Bedeutung, da sie durch Beate erfahren haben, dass auch Mädchen bessere Noten haben können als Jungen. Sie selbst werden dieses Leistungsniveau nicht erreichen, was sie im Vergleich mit den leistungsstarken Schülern beunruhigt. Mit Blick auf die zukünftigen Regelschüler ihrer Klasse heben sie ihre Leistungen von denen ab und vertreten ihren Anspruch auf das Gymnasium. Neben dem Leistungsanspruch, der auch über die Klassenlehrerin fokussiert wird, stellt die Aufteilung der Klassengemeinschaft ein unzumutbares Problem dar. Sie haben sich in ihrer Klasse sehr wohl gefühlt und über den Zusammenhalt Ressourcen erfahren, die für sie relevant sind. Der Wechsel mit Freundinnen und Klassenkameraden stellt kein Ausgleich dafür dar. Diese Komponenten lösen ambivalente Gefühle aus. Die Eltern versuchen mit ihren Kindern eine gemeinsame Klarheit in die Entscheidung zu bringen. Dies fällt den Mädchen schwer, da sie ihre Ängste zur Zukunft dadurch nicht vollständig abbauen können. Auf der Basis gleicher Bildungsambitionen wie ihre Eltern und dem Erhalt weniger sozialer Beziehungen, nehmen die Mädchen den Wechsel auf das Gymnasium einsichtig und positiv an. In Ansätzen entwerfen sie Vorstellungen zu dem zukünftigen Gymnasium und sind zufrieden mit der Entscheidung.

Für Beate stellt sich der Schulwechsel ebenfalls zwiespältig dar. Für sie und ihre Eltern stand der Übertritt auf ein Gymnasium fest und hätte nicht diskutiert werden müssen. Ihre außergewöhnlichen Begabungen und Neigungen veranlasste ihre Eltern, sich detaillierter mit einem angemessenen Gymnasium auseinanderzusetzen, um dem Leistungsstand ihrer Tochter gerecht zu werden und sie zugleich zu fördern. Durch die Erweiterung der Auswahlschulen, dem Abwägen von Vor- und Nachteilen, der bildungsbezogenen Haltung ihrer Eltern sowie

ihrer eigenen Position zu ihrem sozialen Umfeld empfand Beate den Prozess der Entscheidungsfindung nicht immer gradlinig. Dennoch ist das Ergebnis für sie sehr angenehm und zufriedenstellend.

Die Regelschülergruppen akzeptieren die Verschiebung der Aufstiegschancen an das Gymnasium zu einem späteren Zeitpunkt und halten an diesen Gedanken entschlossen fest. Dem anfänglichen Bedauern der Mädchen und Jungen darüber, nicht sofort auf das Gymnasium wechseln zu können, folgte nach viel Zuspruch der Eltern, sowie deren Ansage, spätere Wechseloptionen zu berücksichtigen, die Einsicht, zunächst die, aus ihrer Sicht, niedrigere Schulart zu wählen. Unter dem Verweis auf ihre gegenwärtigen Leistungen und die Gewissheit, mit Freunden bzw. in der Peergroup auf die neue Schule zu wechseln bzw. schon einige Peers zu kennen, nahm die Einsichtsfähigkeit zu. Das Wissen über ein Eingebunden sein in vertraute oder bekannte Peergroup Strukturen bewerten die Kinder als Sicherheit und Unterstützung in der zukünftigen Schule.

Die Regelschüler im ländlichen Raum („Pokeclub“) spüren, dass ihre Eltern in der Auseinandersetzung mit der optimalen Schulkarriere ihrer Kinder Schwierigkeiten haben. Dies nehmen sie ebenso als Begründungsfigur, die Entscheidung in höhere Klassenstufen zu verschieben.

Beide Regelschülergruppen sehen den Abiturabschluss als Normalitätsfolie in der Schülerbiografie an. Die städtische Gruppe „Einsiedler“ kämpft zusätzlich mit der Einstellung ihrer Klassenleiterin, die aus Sicht der Kinder diese Assoziation noch verstärkt. Das damit verbundene geminderte Selbstwertkonzept verhindert eine unvoreingenommene Identifizierung mit ihrer zukünftigen Schule. Mit der klaren Haltung ihrer Eltern erhellt sich für die Kinder der anfänglich ambivalente Selektionsprozess. Ihren negativ besetzten Status als Regelschüler schwächt in der Auseinandersetzung ab. Sie sind zuversichtlich in der Regelschule gut anzukommen.

In den Regelschülergruppen sind die Kinder sehr froh darüber, dass die Eltern die Entscheidung treffen. Sie hätte es, in der Ambivalenz zwischen dem Wunsch auf dem Gymnasium lernen zu wollen aber nach formalgesetzlichen Übertrittskriterien dafür ein ungenügendes Leistungsniveau aufweisen, überfordert. Gleichzeitig sind sie daran interessiert, dass sie mit ihrer Meinung beachtet werden und sie sich in den Prozess eingebunden fühlen. Das gelingt den Eltern, in dem sie über ihr Erfahrungswissen zu z.B. ihren Bildungsverläufen berichteten

sowie über ihre Erlebnisse und Schlussfolgerungen ihren Kindern Einsichten vermitteln konnten. Das Vertrauen in die Weitsicht der Eltern veranlasst die Kinder, die Entscheidung der Eltern hoffnungsvoll mitzutragen. Dabei sehen sich die zukünftigen Regelschüler, die die Aussicht auf Aufstieg haben, in einer aussichtsreichen Position; im Gegensatz zu den Gymnasiastinnen, die einen Bildungsabstieg befürchten müssen, wenn sie am Gymnasium nicht bestehen.

Die verschiedenen Positionen zwischen Kindern und ihren Eltern zur zukünftigen Schule bringen die Kinder dazu, die Entscheidung ihrer Eltern für sich klärend zu bearbeiten. Der Prozess der Integration des Resultates verläuft ambivalent, strapazierend und ist verbunden mit dem Streben der Kinder nach Zugehörigkeit zu einem von ihnen selbst akzeptierten Bildungsstatus bzw. der weiterführenden Schule. Durch die erlebte Unterstützung ihrer Eltern können sie den Übertritt zu einem späteren Zeitpunkt akzeptieren und bewerten die Entscheidungsmacht der Eltern positiv. Für die ländliche Regelschülergruppe stellt sich zudem eine Zielorientierung an eine berufliche Zukunft, die sehr an die ihrer Eltern angelehnt ist, als förderlich dar. In dieser familiären Verbundenheit vertrauen sie darauf, dass es für sie gut ausgehen wird.

### **11.1.3 Keine Identifikation mit dem zukünftigen Gymnasium: „Meine Eltern haben mich überredet“**

Eine Besonderheit stellt die ländliche Gruppe „Appalusa“ dar. In der geschlechtsheterogen Gruppe, in denen die Mehrzahl der Kinder<sup>49</sup> auf das Gymnasium wechseln wird, haben sich jeweils zwei Jungen und Mädchen mit der Entscheidung, die ihre Eltern getroffen haben, arrangiert. Der Wunsch der Kinder und die bildungsambitionierten Ziele der Eltern gehen auseinander. Die Bezugspunkte zur Wahl der weiterführenden Schule liegen bei den Kindern in den sozialen Beziehungen. Ausgehend von diesem Aspekt hätten sie sich für eine weniger hohe Schulbildung entschieden. Der Erhalt der gegenwärtig bestehenden sozialen Beziehungen im Klassenverband ist für sie dominierender als ein höherwertiger Schulabschluss, bei dem sich erst in der Zukunft zeigt, welchen Wert er für die Kinder besitzt. Demzufolge wür-

---

<sup>49</sup> Ein Junge wechselt als einziger auf die Regelschule und hat sich an der Diskussion kaum beteiligt, so dass ein valider Einbezug nicht erfolgen kann.

den sie hinsichtlich ihrer Peergroup den Status quo erhalten und entziehen sich auch über die Peergroup der zukunftsbezogenen Auseinandersetzung mit dem Gymnasium. Sie verbleiben in der Gegenwart, in der für sie die höhere Bildung nicht fassbar und zu abstrakt ist. Ausgenommen davon ist ein Mädchen (Esther), welches den höheren Bildungsabschluss anstrebt. In ihrem Fall liegen die Diskrepanzen zwischen ihr und ihren Eltern im jeweils bevorzugten Gymnasium. Daher gehen die Vorstellungen über die weitere Schulkarriere auseinander.

Die Eltern der Kinder verfolgten höhere Bildungsambitionen, die sie mit ihren Kindern besprachen und sie somit in die Entscheidungsfindung einbanden. Allerdings befinden sich die Kinder in einem Dilemma. Sie sehen ihre erbrachten Leistungen nicht als ausreichenden Grund an, das Gymnasium zu besuchen. Den Eltern hingegen genügen die Leistungen, die die formalen Kriterien des Übertritts erfüllen. Aus Sicht der Eltern haben ihre Kinder einen genügenden Beweis erbracht, diese Schullaufbahn zu wählen. Diese Chance möchten die Eltern für ihre Kinder nutzen. Die Kinder folgen den Vorstellungen der Eltern. Einen Bezug zum zukünftigen Gymnasium haben diese Kinder nicht hergestellt. Daher stehen sie dem Gymnasiumsbesuch ängstlich gegenüber, in dem Sinne, es trotz ihrer guten Ausgangsleistungen, den Anforderungen nicht zu genügen. Anstelle einer Integration der bestehenden Entscheidung setzen sie sich mit Negativszenarien auseinander, indem z.B. der Lernstoff auf dem Gymnasium unreflektiert als hoch eingeordnet bzw. auf eine Rückstufung in die Regelschule verwiesen wird, die ebenso wenig spezifiziert wird.

Die Entscheidung der Eltern wird von den Kindern gleichsam übernommen und nicht als Fehlentscheidung interpretiert. Das liegt daran, dass sich die Kinder bezüglich ihrer Berufswünsche zukunftsorientiert verhalten. In den Gruppen, in denen sich die Kinder mit Berufswünschen auseinandersetzen, ist eine Zielorientierung zu erkennen, die den Übertritt auf die jeweilige weiterführende Schule positiv konnotiert. Selbst wenn diese Gruppe nicht über die Benennung ihrer Berufswünsche hinauskommt und eine Beschäftigung mit den Zugangsvoraussetzungen und Berufsinhalten ausbleibt, entwickeln die Kinder eine Vorstellung darüber, mit welchem Ziel sie auf das Gymnasium wechseln. Hierin werden sie von den Eltern bestärkt, die mit dem höheren Bildungsabschluss die Aussicht auf umfangreichere Wahlmöglichkeiten für den Berufseinstieg verbinden. Diesen Aspekt übernehmen die Kinder ohne Widerspruch.

Den Eltern ist gemeinsam, dass sie sich, auf Grund der Leistungen ihrer Kinder, mit der Möglichkeit des höheren Bildungsabschlusses gegenüber ihren Kindern durchsetzen. Die Eltern von Paul und Tobias, deren Mütter studiert haben, gewähren dadurch ihren Kindern einen gleichwertigen Abschluss, wie sie ihn selber erreicht haben. Die zwei Mädchen (Esther und Dorothea) bekommen die Chance, sich höher zu qualifizieren als ihre Eltern. Diese Option wird von keinem der Mädchen abgelehnt, stehen aber dem Übertritt auf das Gymnasium skeptisch gegenüber. Sie verhalten sich dem konkreten zukünftigen Gymnasium gegenüber distanziert. Für sie stellt es kein Thema dar, mit dem sie sich noch in der Grundschule auseinandersetzen wollen. Der Weisung der Eltern folgend warten sie ab und lassen die Anforderungen der gymnasialen Bildung auf sich zukommen.

Abweichend von allen Fallkonstellationen ist die Position von Paul. Er konnte seine Eltern von seinem Wunsch des Gymnasiumsbesuchs überzeugen, in dem er sein Leistungsniveau den gymnasialen Anforderungen anpasste und sie sich fürsorglich versicherten, dass er nicht überfordert wird. Dieser Fall stellt als einziger die hohe Überzeugungskraft des Kindes gegenüber den Eltern dar. Er zeigt, wie sich die Motivation des Kindes Ziel beeinflussend auswirkt. Diese intrinsische Motivation unterscheidet sich von der, in dem die Kinder ihre Leistungen verbessern wollten, um sich gegenüber den Klassenkameraden, die ebenfalls auf das Gymnasium wechseln, zu behaupten - gewissermaßen „gut“ dazustehen. Paul entscheidet sich bewusst für sein zukünftiges Ziel, mit dem Abitur abzuschließen, was ihn gegenüber Fremdbestimmung widerstandsfähiger macht. Es zeigt mit anderen Vorzeichen auf, dass die Entscheidung für die zukünftige Schule eine leistungsabhängige Entscheidung darstellt.

## **11.2 Perspektive auf die Peergroup und den Freundeskreis**

In der vorangegangenen Darstellung der Vorortung der Kinder hinsichtlich ihrer Selbstbestimmung im Entscheidungsprozess zur weiterführenden Schule sind die Aspekte zur Freundschafts- und Peergroupbeziehungen mit einbezogen worden. Sie standen dabei als ein Teil im Gesamtprozess, der für die meisten Kinder von hoher Bedeutung ist. Hier sollen nun weiterführende Ergebnisse zu typischen Mustern, Gemeinsamkeiten und Kontraste in Abhängigkeit des Geschlechts sowie der Bildungskarrieren dargestellt werden.

Für die Kinder waren die Themen darüber so präsent, dass in fast allen Gruppen soziale Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes oder im Freizeitbereich selbstläufig besprochen worden sind. Da die Kinder die meiste Zeit im schulischen Kontext verbringen und dort viele soziale Beziehungen zwangsläufig entstehen, verwundert es nicht. Neben der Wissensvermittlung und –aneignung dient die Schule als Treffpunkt und Austauschplattform. Die Interaktionen in der Institution beschränken sich dabei nicht nur auf Gleichaltrige, die Kinder agieren ebenso mit älteren oder jüngeren Schülern. Unabhängig von der zukünftigen Schulart und dem Geschlecht bedeutet für die Hälfte der Gruppen die Selektion in verschiedene weiterführende Schulen ein Verlust an sozialen Beziehungen für die Jungen und Mädchen. Sie sind traurig über die Trennung von ihren Freunden und Klassenkameraden. Das Weiterbestehen von sozialen Beziehungen ist ihnen sehr wertvoll, Veränderungen bringen unvorhersehbare Konstellationen hervor, die die Kinder verunsichern und dazu führten, dass sie sich mit einigen Aspekten nicht auseinandersetzten. Einer davon ist, dass in keiner Gruppe über die zukünftige Anbahnung von neuen Freundschaften diskutiert wird. Die Kinder entwickeln keine konkreten Ideen, mit welchen Mitteln und Wegen sie ab der Sekundarstufe völlig neue Freundschaften schließen wollen. Dennoch bewerten sie sich als handlungsfähig und lassen sich nicht durch die Situation bestimmen. Sie orientieren sich an dem, was sie im Moment konkret fassen und benennen können und schließen dabei bewusst ein, dass sie fähig sind, neue Freundschaftsbeziehungen aufbauen zu können. Die Grundlage dafür sehen sie in der Annahme, dass der Prozess der Auflösung der bisherigen Klassengemeinschaft als unausweichlich gilt. Dem sie sich fügen. Unter diesen zwanghaften Umständen trauen sie sich zu, sich in veränderten Peergroups, Klassen- und Schulkonstellationen einzufügen. Ihre Gruppenzugehörigkeit ist noch nicht so sehr verfestigt, dass sie nicht aufbrechen könne bzw. die Kinder sich anpassen können. Hilfreich erscheint ihnen dabei zu Beginn in der weiterführenden Schule entweder beste Freunde und Freundinnen, die mit ihnen gemeinsam auf die zukünftige Schule wechseln, oder ältere Freunde bzw. einfach Klassenkameraden, die ihnen durch die schon bestehende soziale Einbettung, den Übergang erleichtern werden. Einen Teil ihrer bisherigen sozialen schulischen Lebenswelt möchten sie in die Sekundarstufe I mitnehmen und differenzieren nicht zwischen diesen beiden Beziehungskategorien, obgleich die Solidarität und der Vertrauensstatus zwischen diesen weit auseinanderliegen. Gleichzei-

tig betrachten sie ihre Freunde nicht bildungsspezifisch nach Gymnasiast oder Regelschüler. Diese Kategorien werden in Bezug auf die Wechselsituation nicht aufgemacht.

Die Kinder wirken erleichterter und zufriedener, wenn die beste Freundin oder der beste Freund mit in die gleiche Klasse wechselt. Es ist zudem für sie ausreichend, wenn bekannte Schulkameraden, unabhängig vom Freundesstatus, mit in der zukünftigen Klasse lernen werden. Es gibt ihnen Sicherheit, sich in das Neue und Unbekannte einzufügen. Insbesondere die Regelschülergruppen und die Gymnasiastinnengruppen „Gymnasien der Mädchen“ und „Trixi“ machten in der Grundschule die Erfahrung einer stabilen und unterstützenden Klassengemeinschaft. Der aufgebaute Gemeinschaftssinn erschwert es ihnen, sich auf eine Neuorientierung einzulassen. Um ihre Unsicherheiten zu kompensieren, erwarten sie von ihren älteren Freunden und Bekannten Hilfe und Unterstützung in der Leistungserbringung. Sie möchten in der zukünftigen Schule nicht versagen und suchen vor dem Übertritt nach Verbündeten, die sie unterstützen können. Diese Verbündeten betrachten sie zusätzlich zu ihren Familienmitgliedern, bei denen sie wissen, dass sie auf sie vertrauen können, wenn es um die Erreichung der jeweiligen leistungsbezogenen Ansprüche geht. Die Familien beeinflussen die schulische Bildungskarriere deutlicher als die Freundschaftsbeziehungen. Einen Hinweis darauf geben die beiden gymnasialen Jungengruppen. In der Gruppe „Coolgang“ favorisieren die Jungen auf eine grundsätzliche Orientierung zur Leistungserbringung und das Umsetzen der bildungsambitionierten Ziele in der gymnasialen Oberstufe. Dabei sind Freundschaftsbeziehungen ein Faktor, der im Zweifel vernachlässigt wird. Es ist wünschenswert, wenn bestehende Freundschaften aufrechterhalten werden können, halten diese aber für die Schulkarriere für wenig erforderlich, insbesondere, wenn im Freizeitbereich weiterhin Freundschaften aufrechterhalten werden können. Gleichzeitig schätzen sie ein, sich in ein neues Schulumfeld orientieren und andere soziale Kontakte aufnehmen zu können. Diese Zuversicht kann der Gruppe „Gymikids“ ebenso unterstellt werden. Obwohl sie die Freundschaftsbeziehungen während der gesamten Diskussion vernachlässigen, stehen sie dem Gymnasiumbesuch höchst euphorisch gegenüber. Unabhängig von den Veränderungen in den sozialen Kontakten durch den Schulwechsel konzentrieren sich die Jungen auf Chancen und Möglichkeiten, die ihnen durch die hohe Bildung am Gymnasium zukünftig offenstehen. Sie stellen die Bildungsaspiration höher in den Fokus als das Eingebundensein in eine Gemeinschaft. Zum anderen vertrauen die Jungen auf ihre Fähigkeit, sich mit einem Wandel in



sozialen Verbindungen, die sich nicht auf die Familie beziehen, zu arrangieren. Die Annahme eines bedingungslosen Beziehungswechsels ist sonst in keiner anderen Gruppe zu finden. Selbst Freundschafts- und Peergroupbeziehungen in Abhängigkeit des Freizeitbereiches sind in dieser Gruppe nicht präsent. Dieser Aspekt ist insbesondere den Mädchen wichtig. Sie dokumentieren die Aufrechterhaltung von Freundschaftsbeziehungen über den divergierenden Schulwechsel hinaus und entwickeln die Vorstellung, über Sport- und Freizeittreffs die gewachsenen Beziehungen kontinuierlich zu pflegen. Die Mädchen stehen dafür, stabile Kontakte zu halten und gleichzeitig neue zu knüpfen. Die Jungen im ländlichen Bereich profitieren von einer großen Anzahl an Bekannten aus den sozialräumlichen Bedingungen, die sie nicht als Freunde bezeichnen, aber mit denen sie ausreichend gute Kontakte haben, und von denen sie annehmen, dass ihnen das Ankommen in der weiterführenden Schule erleichtert wird.

Freunde stellen einen wesentlichen Aspekt dar, der im Prozess der Wahl der weiterführenden Schule für die Kinder eine hohe Bedeutung besitzt. Sie trauen sich zu, in der Sekundarstufe I mit einem veränderten Freundeskreis umgehen zu können, betrachten aber das Erfahrungswissen ihrer Eltern und Klassenleiterin hinsichtlich des längeren gemeinsamen Lernens als einen Gegenpol zu den zwangsläufigen Veränderungen. Die Diskussion in vier Gruppen, in denen Mädchen wie Jungen, Regelschüler als auch Gymnasiasten und auch eine Gruppe aus dem ländlichen Raum, das Thema aufwarfen, ist zu erkennen, dass ihnen diese Situation angenehmer erscheint. Sie verbinden die gemeinsame Schulzeit in Zusammenhang mit Freunden und schließen daraus, der Trennungssituation zu entgehen. Insbesondere die Gruppe „Coolgang“ würde nicht in den Zwiespalt geraten, sich zwischen Leistungsherausforderungen und Freunden zu entscheiden. Es würde für sie hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Freundschaftsbeziehungen eine Erleichterung und im schulischen Kontext Sicherheit geben. Anders stellt es sich für die Kinder die Gruppe „Appalusa“ dar. Sie halten am Status quo der Peergroup fest, die im ländlichen Raum und in Verbindung entfernterer Schulwege zum Gymnasium nachvollziehbar ist. Auch in dieser Hinsicht sind sie vom Wechsel auf das Gymnasium nicht begeistert. Das Beispiel zeigt mit umgekehrten Vorzeichen, welchen weitreichenden Einfluss die Peergroup hat, insbesondere im ländlichen Raum, in dem Freunde nicht nah beieinander wohnen und Klassenkameraden aus verschiedenen Gemeinden auf

das Gymnasium gehen. Die Aufrechterhaltung und das Aufbauen von neuen Freundschaften werden dadurch erschwert.

## 12 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Übergangsentscheidung von der Grundschule zur Sekundarstufe I obliegt den Eltern. Die Empfehlung zur weiterführenden Schule, in der neben dem Notendurchschnitt Verhaltens- und Lerneigenschaften der Kinder eingeschätzt und bewertet werden, gibt den Eltern eine Orientierung. Nicht in allen Bundesländern sind die Empfehlungen bindend und es steht den Eltern frei, von der Empfehlung abzuweichen. Für die Kinder bedeutet es in jedem Fall, dass zu einem bestimmten festgelegten Zeitpunkt die Anmeldung an der jeweilig ausgewählten oder vorbestimmten Schule vorgenommen wird. Spätestens ab diesem Zeitpunkt wissen die Kinder, welche weiterführende Schule sie ab der Sekundarstufe besuchen werden. Unabhängig von den strukturellen Vorgaben und den innerfamiliären Hintergründen, bleibt die Prozesshaftigkeit innerhalb der Familien, der Aushandlungsprozess zwischen den Kindern und ihren Eltern in der Forschung weitestgehend unbehelligt. Die Perspektive der Kinder wird dabei noch ebenso wenig betrachtet. Die Perspektive der Kinder stand in dieser Arbeit, in der u.a. Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern aufgezeigt werden, im Vordergrund. Dass Kinder im Alter von 10 Jahren schon habituelle Einstellungen zur Schulwahl entwickeln, ist in der Studie von Kramer, Helsper u.a, 2009 (S. 139) über vier verschiedene schul- und bildungsbezogene Habitustypen sowie sechs Untertypen analysiert worden. In den Gruppendiskussionen dieser Arbeit sind in den Schülergruppen Teile der Habitustypen wiederzuerkennen. Dabei sind die bildungsaffinen Orientierungen auffälliger erkennbar. Die Habitustypen, die der Bildungsferne zuzuordnen wären, finden sich in den Gruppendiskussionen nicht offensichtlich. Über die Bildungsabschlüsse der Eltern mit mindestens mittlerer Reife, Facharbeiter und höher kann davon ausgegangen werden, dass diese nicht vorhanden waren. Um diese mit zu erfassen, hätte es ein spezifisches Auswahlverfahren geben müssen. In den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen überwiegen die schülerhomogenen Gruppen der Gymnasiasten bzw. Gymnasiastinnen, insbesondere im städtischen Bereich. Es fanden sich nur die zwei, in der Auswertung verwendeten, Gruppen, homogen bestehend, aus Regelschülern.

Die Eltern stellen entscheidende Bezugspersonen im Auswahlprozess zur weiterführenden Schule dar. Die Kinder sind in diesem Alter auf ihre Eltern angewiesen und sie vertrauen ihren Urteilen und Entscheidungen. Sie geben ihnen die Sicherheit. Die Verarbeitung der In-

formationen von den Eltern erfolgt aufgeschlossener, auf positiven Ausgang vertrauend. Daneben haben Lehrer einen hohen Einfluss. In die Kategorie bedeutungsvoller Personen und Gruppe gehört des Weiteren die Peergroup, die die Kinder in ihren Überlegungen mit einbeziehen. Die Zugehörigkeit zur Peergroup wird in dem Entscheidungsprozess auf eine Probe gestellt, insbesondere für Kinder, die im Grundschulalter über beste Freundinnen und beste Freunde verfügen. Es zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass Freundschaftsbeziehungen flexibel und anpassungsfähig sind. Die Kinder suchen aktiv nach Lösungen, um Freundschaften zu erhalten. Dabei verlegen sie die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen außerhalb der Schule und in Freizeitaktivitäten. Das bedeutet, die Schule ist nicht allein originärer Ort für soziale Kontakte (vgl. Traub 2005, S. 48). Es zeigt sich, dass Freundschaftsbeziehungen unabhängig von gleichen Leistungsniveaus geschlossen werden. Es stehen also andere Aspekte (Sympathie, gleiche Interessen, gleicher Schulweg) für die Freundschaftsbeziehung im Vordergrund. Zudem thematisieren die Kinder im Freizeitbereich kaum ihren Notendurchschnitt und Leistungsspektrum (vgl. Zschach, 2008, S. 289). Mit dem Übertritt setzen sich die Kinder damit auseinander, diese Einstellung aufrecht zu erhalten. Sie erfahren darüber, dass sich soziale Beziehungen auf Grund von differenten Leistungsniveaus und Selektionsprozessen, verändern werden. Unabhängig von den Bildungsaspirationen sind einige Kindergruppen darüber traurig, aber nicht hilflos. In allen Gruppen sind die Kinder zuversichtlich, in der zukünftigen Klasse neue Freundschaften schließen zu können und in einer Peergroup eingebunden zu sein. Diese Kompetenz eignen sie sich u.a. über die Elterngespräche zu den Vor- und Nachteilen bezogen auf die Lern- und Lebensperspektive sowie über die Erfahrungen der Eltern hinsichtlich ihrer Schul- und Bildungskarriere an. Des Weiteren tragen die Kinder Erinnerungen von stattgefundenen Wechseln, selbst wenn diese nicht bewusst abgerufen werden (z.B. Übertritt Kindergarten/Grundschule, evtl. Klassenwechsel, ...). Die Kinder können zuversichtlich sein. Eine Studie mit Dortmunder Grundschulern belegt, dass sich die hohen positiven Erwartungen, in der weiterführenden Schule neue Freundschaften zu schließen, erfüllt worden sind und dahingehend positive Überraschungen dreimal mehr als negative auftraten (vgl. Ophuysen, 2006 a, S. 81). Das bestätigt die Aufgeschlossenheit, neue Kontakte und soziale Beziehungen einzugehen. Über die Flexibilität mit denen die Kinder neue Freunde finden, überwinden sie den Ausfall und Verschiebungen von sozialen Beziehungen. Vorrangig werden diese im Grundschulalter mit geschlechtshomogenen Gleich-

altrigen geschlossen (vgl. Traub, 2005, S. 33). Wie es auch die Gruppendiskussionen belegen, wird eine Freundschaftsorientierung zu gleichgeschlechtlichen Freunden präferiert.

Im Prozess der Schulwahlentscheidung, insbesondere in der Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern, werden Aushandlungsprozesse und ein Informationsaustausch deutlich, die den Kindern in der Mehrzahl helfen, sich auf ihre zukünftige weiterführende Schule vorzubereiten und sich darauf zu freuen, im besten Fall sich mit ihr zu identifizieren. In der Kommunikation geben die Eltern Einblicke in ihr Schulleben, in die damaligen Rahmenbedingungen und besprechen sich mit ihren Kindern darüber. Den Kindern sind die Einstellungen zur Leistungserbringung und Bildungsaspirationen ihrer Eltern bekannt. Gleichzeitig zeigen sich die Eltern, insbesondere die Eltern deren Kinder das Gymnasium besuchen werden, interessiert an der zukünftigen Schule und nehmen die offenen Angebote der Schulen mit ihren Kindern an. Die Eltern wollen ihre Kinder unterstützen, ohne sie dabei zu überfordern. All diese Aspekte nehmen die Kinder wahr. Die Wertschätzung, die ihnen die Eltern entgegenbringen, die Hilfestellung und wenn nötig, die klare Entscheidung der Eltern, motiviert die Kinder, sich auf ihre zukünftige Schule zu freuen. Im Falle einer strategischen Entscheidung der Eltern zur aufsteigenden Schulkarriere, fallen die Ansichten der Kinder weniger übereinstimmend aus, sie fügen sich der Entscheidung der Eltern und ihre Vorfreude sowie Einstellung auf die veränderten Modalitäten fällt dementsprechend weniger hoch aus.

Die Ausrichtung auf die höhere Schullaufbahn kann dabei nicht über den Schulabschluss der Eltern für den Wechsel auf das Gymnasium erklärt werden. In nur drei Gruppen überwiegen das Abitur bzw. die Hochschulabschlüsse gegenüber dem Abschluss der 10. Klasse. Die Verteilung der Abschlüsse sind in den Gruppen „Appalusa“, „Einsiedler“ und „Klassengang“ sehr ähnlich, dennoch bewerten die Kinder den Aushandlungsprozess und ihre Identifizierung mit der weiterführenden Schule mit unterschiedlichen Ausgängen. Eher sind die differenzierten Eltern–Kind–Interaktionen verantwortlich, wie Kinder ihre zukünftige Schule annehmen. Die Interaktionskultur entwickelt sich in dem Prozess der Schulwahlentscheidung nicht grundlegend neu. Es zeigen sich hier gefestigte Erziehungsstile und Anerkennungsverhältnisse. In dem Prozess werden diese abgerufen und weiterentwickelt. Das Spektrum reicht von selbstständig agierenden Jungen und Mädchen bis hin zu angepasstem, diszipliniertem Verhalten. Ein klassischer Befehlshaushalt ist in keiner Diskussion aufgetreten. Die Anerkennung der

Eltern ihren Kindern gegenüber befähigt diese wiederum, selbstbewusster und selbstbestimmter aufzutreten, sowohl innerhalb der Familie als auch außerhalb. In den Gruppen, in denen die Eltern transparent über die Leistungsvoraussetzungen und den tatsächlichen Leistungsstand gesprochen haben, in denen die Eltern emotional als auch materiell unterstützend ihren Kindern Zuspruch und Trost gaben, um schwierige Situationen zu überwinden, entwickelten die Kinder eigene Vorstellungen. Die Akzeptanz und Wertschätzung derer durch die Eltern ist grundlegend für die Identifikation mit neuen Situationen und Anforderungen. Daher erreichen diese Kinder über die Anerkennung eine soziale Integration (vgl. Eickhoff/Zinnecker, 2000, S. 34). In einer annehmenden Eltern-Kind-Dyade besteht eine außerordentliche Ressource, um veränderte Situation zu bewältigen.

Zur „Aneignung und Weitergabe des Bildungshabitus“ arbeitete Thiersch (2014, S. 269) drei verschiedene Typen heraus. Darüber wird der Zusammenhang zwischen kulturellem und Bildungshabitus noch einmal präziser über die Handlungsoptionen zwischen Eltern und Kindern deutlich. Im Zusammenhang mit der Identifikation der Kinder mit ihrer zukünftigen Schule sind diese wiederzufinden. In einer *„harmonische Konstellation der Weitergabe und Aneignung des Bildungshabitus“* (ebenda) stimmen die Ansichten und Bildungsziele überein. Unterstützungen der Eltern werden von den Kindern wahrgenommen und Spannungen zwischen Kindern und Eltern hinsichtlich der Bildungsaspiration treten kaum auf. Es stellen sich Merkmale dar, die die Identifikation mit der zukünftigen Schule zulassen und befördern. In die *„spannungsreiche Konstellation der Weitergabe und Aneignung des Bildungshabitus“* (ebenda) findet sich partiell das Identifikationsmuster der einsichtigen Übernahme der Argumentation der Eltern wieder. Die Ambivalenzen, die aus unterschiedlichen Gründen auftraten, sowie die abweichenden Ansichten zwischen Kindern und ihren Eltern hinsichtlich des Zeitpunktes des Übertritts auf ein Gymnasium, wurden zwischen den Kindern und Eltern diskutiert und ausgewertet. In den beschriebenen Fällen entwickelten die Kinder eine bejahende Einstellung zur zukünftigen Schule. In dem Fall der Überredung der Kinder, stimmt der *„elterlich auferlegte[.] und belastende[.] Auftrag[.]“* (ebenda) überein. Inwieweit und wie sich die Belastung in der weiterführenden Schule niederschlägt, ist nicht vorhersehbar. Während der Zeit der Schulauswahl zeigten die Kinder kein Interesse für ihre zukünftige Schule und informierten sich über sie. Im Allgemeinen ist ihnen bekannt, was sich auf dem Gymnasium ändern wird. Im Konkreten lassen sie es auf sich zukommen.

Die Akteur gebundene Sichtweise auf das Kind ist in den Gruppendiskussionen unabhängig von der zukünftigen Schulart und der Bildungsaspiration der Eltern auf zugewandte Anerkennungspraktiken von den Eltern gerichtet. Diese helfen, auch außerhalb der Familie, dass die Kinder mit Selbstvertrauen und hohem Selbstwert auftreten. Dahingehend stellt es für die Regelschüler eine Ressource dar, um ihren Platz innerhalb der Klassengemeinschaft zu finden. Denn im Gegensatz zur familiären Anerkennung erleben sie weniger schulische Anerkennung, was sich wiederum negativ auf ihren Selbstwert auswirkt. Wenn man bedenkt, dass die Kinder die Hälfte des Tages im schulischen Kontext agieren, ist es besonders dramatisch, in diesem Bereich abgewertet oder ausgeschlossen zu werden. Im Erleben der Kinder bildet die Selektion nach der Grundschulzeit genau das für sie ab. Ihre Lebensentwürfe und Schulperspektiven machen sie subjektiv vom Auftreten und Verhalten der Lehrerschaft und ihrer Mitschüler abhängig. Insbesondere die Verantwortung der Lehrerschaft im Hinblick auf schulische und gesellschaftliche Sozialisation über die Anerkennungspraktiken sowie den einhergehenden „Anerkennungsproblematiken“ stellt Wiezorek (2005, S. 342 ff.) einen differenzierten Zusammenhang dar. In den Gruppendiskussionen zeigen sich Unterschiede, ausgehend vom Sozialraum, in dem die Kinder leben. Dieser beeinflusst die schulische Anerkennung indirekt. In der Stadt wechselt, im Verhältnis zum ländlichen Raum, ein höherer Anteil von Schülern auf das Gymnasium<sup>50</sup>. Die wenigen Kinder in der Stadt, die auf die Regelschule wechseln, in der Gruppe „Einsiedler“ ein Drittel der Grundschüler, sehen sich dementsprechend als Versager, da sie nicht der Mehrheit angehören. Diese selbstabwertende Einordnung wird von der Klassenleiterin nicht bewusst unterstützt. Aber über die Fokussierung ihrer Position als Wissensvermittlerin vernachlässigt sie, die Schüler als Kinder, d.h. als gesamte Person wahrzunehmen. Ein Vergleich zu anderen Regelschülergruppen kann hier nicht hergestellt werden, da für die einzige weitere Regelschülergruppe die Haltung der Klassenleiterin kein Thema darstellte. Aus ihrer Sicht war das Verhalten der Klassenlehrerin so unscheinbar, dass es keinen Stellenwert bei ihnen besaß. Das könnte in anderen Gruppen anders aussehen bzw. falls nicht, ist zu eruieren wie sich die Lehrer in ihren Einstellungen und Haltungen unterscheiden, wie sie sich im Umgang mit ihrer Klasse und einzelnen Schülern

---

<sup>50</sup> Im Schuljahr 2012/13 wechselten in den Städten 9 % mehr Schüler als in den Landkreisen auf ein Gymnasium: In den kreisfreien Städten gingen 50,9 % der Grundschüler direkt auf das Gymnasium und 35,2 % auf die Regelschule. In den Kreisen wechselte mit 53,8 % eine höhere Schülerschaft auf die Regelschule und 41,9 % der Schüler ging auf das Gymnasium (vgl. Berkemeyer u.a., 2015, S. 97).

präsentieren. In den schulheterogenen Gruppendiskussionen mit mehrheitlicher Beteiligung von zukünftigen Gymnasiasten, bringen sich die Regelschüler fast nicht ein. Steht das für ein generelles Muster, oder sieht es, wenn man den Klassenverband beobachten würde anders aus? Würden sich die gleichen Interaktionsmuster zeigen? In diesen Gruppendiskussionen ist leider keine ethnographische Beobachtung gemacht worden. Daher konnten darüber keine Bezüge hergestellt werden, was sich als Manko herausstellt. Die Gruppe der „Einsiedler“ wirft in ihrer Diskussion zur Haltung der Klassenleiterin gegenüber zukünftigen Gymnasiasten und Regelschülern Ungleichheiten auf. Aus der Perspektive der Kinder belegt das Verhalten der Klassenlehrerin einen bedeutsamen Sachverhalt, der die Förderung der Kinder beeinflusst sowie ihre Positionierung im Klassenverband mitbestimmt, da sich die Kinder an ihrer Klassenlehrerin orientieren. Klassenlehrer leisten durch ihre Haltung und Auftreten einen wertvollen Beitrag, den Selbstwert des Kindes zu stärken. In der Entscheidungsphase zur Wahl der weiterführenden Schule nehmen sie eine Schlüsselposition ein, die ebenfalls aus der Perspektive des Kindes untersucht werden könnte.

Neben den schon erwähnten Möglichkeiten der Erweiterung der Erhebungsfälle, wären verschiedene Sozialräume eine Komponente, um Unschärfe zu vermindern. Die Einbindung von flächendeckend größeren ländlichen Räumen und im hohen Kontrast dazu eine Großstadt würden die Ergebnisse valider darstellen können. Da Schul- und Bildungspolitik über die einzelnen Bundesländer gesteuert wird, könnten andere Bundesländer einbezogen werden. Dadurch würde es wohl ebenso erheblichere Unterschiede im sozioökonomischen Bereich geben. In diesen acht Fällen gab es in keiner Gruppe Familien, die z.B. auf Transferleistungen angewiesen sind. Neben dem hohen Anteil an Familien in sozioökonomisch gut bis sehr gut abgesicherten Verhältnissen, liegen in den acht Fällen auch der Bildungsstatus der Eltern mit mindestens der mittleren Reife und ca. einem Drittel Abitur bzw. Hochschulabschluss wenig kontrastreich beieinander. Das sollte in weiteren Studien berücksichtigt werden. In dem Fall müssten wahrscheinlich gezielt im Vorfeld Teilnehmer ausgesucht und beworben werden, die diese kontrastreiche Bandbreite aufweisen.

In Einzelinterviews könnte der Zusammenhang zur Transparenz generationsübergreifender Erfahrungen innerhalb der Familien und der positiven Erwartungen sowie Identifizierung mit der weiterführenden Schule der Jungen und Mädchen deutlicher erhellt werden. Die Trans-



formationsprozesse bilden sich darüber detaillierter ab, wie in den Studien von z.B. Kramer (2009) und Thiersch (2014) zu sehen ist.

## 13 Anhang

### Richtlinien der Transkription

(       )	Äußerung unverständlich
(doch)	Wort nicht genau verständlich
(.); (2); (3)	Pause mit Angabe der Dauer in Sekunden
@ja@	Wort lachend gesprochen
@.@; @2@	Lachen mit Angabe der Dauer in Sekunden
((och))	Wort stöhnend gesprochen
((.)); ((2))	Stöhnen mit Angabe der Dauer in Sekunden
§ach§	Wort seufzend gesprochen
§.§; §2§	Seufzen mit Angabe der Dauer in Sekunden
&.& &2&	Husten/Niesen mit Angabe der Dauer in Sekunden
*hallo*	Wort gähmend gesprochen
*.*; *2*	Gähnen mit Angabe der Dauer in Sekunden
R.R; R2R	Räuspern mit Angabe der Dauer
<i>kursiv</i>	wörtliche Rede
_____	Betont
<b>Fett</b>	Laut
°       °	Leise
viellei-	Wortabbruch

Die beteiligten Sprecher werden durch Anfangsbuchstaben des maskierten Vornamens sowie ein „m“ für männlich bzw. „w“ für weiblich gekennzeichnet. Die Gesprächsleiterin erhält das Kürzel „Y“. Handelt es sich um mehrere, die sich gleichzeitig äußerten ist das mit „me“ gekennzeichnet. Ist der Sprecher nicht zu identifizieren, wird er mit einem Fragezeichen und dem Kürzel für das Geschlecht gekennzeichnet.

Alle Namen und Orte sind durch Phantasienamen ersetzt.

## Literaturverzeichnis

- Anweiler, O., Fuchs, H.-J., Dorner, M., Petermann, E. (Hrsg.) (1992). Bildungspolitik in Deutschland 1945 -1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen, Leske + Budrich.
- Apel, H. J. (2001). "...das Gymnasium [ist] keineswegs ein Real-Gymnasium..." (1831). In: Apel, H. J., Kemnitz, H., Sandfuchs, U. (Hrsg.). Das öffentliche Bildungswesen: Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt. S. 140 - 155
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H., Weiß, M. (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen. Leske+Budrich.
- Bauer, A. (2013). "Erzähl doch mal vom Klassenrat!": Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peerkultur. Halle a.S. Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg. Dr. Kovac.
- Berkemeyer, N., Berkemeyer, J., Bos, W., Hildebrand, A., Kopp, K., Manitz, V., Schilling, M. (2015). Das Thüringer Bildungssystem im Spiegel zentraler Indikatoren. Münster. Waxmann.
- Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar. Büchse der Pandora.
- Bock, K. (2010). Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen. Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen. Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitative Sozialforschung. Opladen. Leske + Budrich. S. 225 - 252

- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung - Ein Wörterbuch. Opladen. Leske + Budrich. S. 40 - 44
- Bohnsack, R. (2004). Die dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens. ZSE (24. Jahrgang, Heft 2), S. 210 - 222
- Bois – Reymond, M. du (1995). Alte Kindheit im Übergang zu neuer Kindheit. Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen im Wandel dreier Generationen. In: Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München. Juventa. S. 145 – 158
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I., Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Hrsg.). Erste ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. Waxmann. S. 69 - 142
- Bos, W., Homberg, S., Pietsch, M., Janke, N., Stubbe, T.C., Valtin, R. (2006). Schulwahlentscheidungen von Eltern am Ende der Primarschule. In: Hinz, R., Pütz, T. (Hrsg.). Professionelles Handeln in der Grundschule. Hohengehren. Schneider. S. 85 - 89
- Bosse, H. (2012). Bildungsrevolution 1770 - 1830. Heidelberg. Universitätsverlag Winter.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Brinkoetter, A. (1994). Von der Grundschule in die weiterführende Schule - Beziehungsarbeit leisten. Schulverwaltung NRW (Heft 3), S. 65 - 67
- Bronfenbrenner, U. (1979). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart. Klett-Cotta.
- Buber, M. (1956). Reden über Erziehung. Heidelberg. Schneider.
- Büchner, P., Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht (Bd. 1). Opladen. Leske + Budrich.
- Buff, A. (1991). Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Zürich.

- Bühler-Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim und München. Juventa.
- Bühler-Niederberger, D. (2013). Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A., Fuchs, M., Hardegger, E., Marti, S. (Hrsg.). 4 – bis 12- Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster. Waxmann. S. 17 – 31
- Burkert, H. D. (1994). Gymnasium und Gymnasialität: Aspekte einer Gymnasialpädagogik. Essen. Die Blaue Eule.
- Busse, S., Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In: Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 321 - 341
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? - Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründung der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsganges. Zeitschrift für Pädagogik (Jahrgang 52 Heft 1), S. 69 - 90
- Delfos, M. F. (2006). „Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre). Weinheim. Beltz.
- Dietrich, T., Klink, J.-G. (Hrsg.). (1972). Zur Geschichte der Volksschule, Band I: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Ditton, H. (1992). Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchungen über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim und München. Juventa.
- Ditton, H. (2007). Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In: Ditton, H. (Hrsg.). Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster. Waxmann. S. 89 – 116
- Ditton, H., Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Neuschwander, M. P., Grunder, H.-U. (Hrsg.). Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven. Zürich. Rüegger. S. 35 - 59
- Döbert, H. (1995). Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer (Band 3) Köln, Weimar. Böhlau.
- Döbert, H. (1996). Das Bildungswesen der DDR in Stichworten: Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen. Neuwied, Kriftel, Berlin. Luchterhand.
- Dolch, J. (1971). Lehrplan des Abendlandes: Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.

Ratingen, Aloys Henn Verlag

- Dudek, P., Tenorth, H. - E. (1994). Transformationen der deutschen Bildungslandschaft: Rückblick in prospektiver Absicht. In: Dudek, P., Tenorth, H. - E. (Hrsg.). Transformationen der deutschen Bildungslandschaft: Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim und Basel. Beltz. S. 301 – 327
- Ecarius, J. (2002). Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen. Leske + Budrich.
- Ecarius, J. (2007). Familienerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137 - 156
- Ecarius, J. (2009). Jugend und Familie - Eine Einführung. Stuttgart. Kohlhammer.
- Eickhoff, C., Zinnecker, J. (2000). Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Köln
- Filipp, S.-H., Aymanns, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart. Kohlhammer.
- Fluck, B. (2003). Gymnasium, Auftrag, Fortschritt: Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert. Düsseldorf. Pädagogik & Hochschul Verlag.
- Fölling-Albers, M. (2010). Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M. o.V. S. 10 - 20
- Friedrich, G. (1987). Das niedere Schulwesen. In: Jeismann K.-E., Lundgreen, P. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München. Beck. S. 123 - 152
- Fuchs, H.-W. (1997). Bildung und Wissenschaft seit der Wende: Zur Transformation des ostendischen Bildungssystems. Opladen. Leske + Budrich.
- Fuhs, B. (1999). Die Generationsproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H. R. (Hrsg.). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München. Juventa. S. 153 - 161
- Gass-Bolm, T. (2005). Das Gymnasium 1945 - 1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen. Wallstein.

- Griebel, W., Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin. Cornelsen.
- Grunder, H.-U., Schweitzer, F. (1999) Die drei Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854. In: Grunder, H.-U., Schweitzer, F. (Hrsg.). Texte zur Theorie der Schule: historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule. Weinheim, München. Juventa. S. 59 - 62
- Grunert, C. (2010). Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H., Grunert, K. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aktualisierte Auflage. Opladen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 245 - 272
- Harazd, B. (2007). Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann.
- Heinzel, F. (2010a). Gruppendiskussionen und Kreisgespräche mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M. o.V. S. 21 - 31
- Heinzel, F. (2010b). Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H., Grunert, K. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aktualisierte Auflage. Opladen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 595 - 618
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel. Juventa. S. 22 - 35
- Heller, K. A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, F. E., Helmke, A. Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim. Psychologie.Verlags.Union. S. 181 - 222
- Helmke, A. (1998). Von Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Entwicklung im Kindesalter. Weinheim. Psychologie.Verlags.Union. S. 115 - 132
- Helsper, W. (2008). Schülerbiografie und Schulkarriere. In: W. Helsper, Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 927 - 944
- Helsper, W., Kramer, R., Hummrich, M., Busse, S. (2009). Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Herrlitz, H.-G. (1997). Bildung und Berechtigung: Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Liebau, E., Mack, W., Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.). Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München. Juventa. S. 175 - 187
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H., Cloer, E. (2009). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. 5. aktualisierte Auflage. Weinheim und München. Juventa.
- Honig, M.- S. (1999). Entwurf einer Theorie der Kinderheit. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Humboldt, W. v. (1964). Bildung des Menschen in Schule und Universität. Heidelberg. Quelle und Meyer.
- Hurrelmann, K. (1992). Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Weinheim und Basel. Beltz.
- Hüther, G., Hause, U. (2012). Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München. Knaus.
- Kemnade, I. (1989). Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schüler karrieren in der Stadt Bremen. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris. Peter Lang.
- Kemper, H. (2001). Schulpädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung. Weinheim, München. Juventa.
- Key, Ellen (1992). Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Weinheim. Beltz.
- Klewitz, M., Leschinsky, A. (1984). Institutionalisierung des Volksschulwesens. In: Baethge M., Nevermann, K. (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, Band 5. Stuttgart. Klett-Cotta. S. 73 - 97
- Kluge, N. (2013). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Auflage. Berlin. Cornelsen. S. 22 - 32
- Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: W. Helsper, Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 549 - 565
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 37. S. 1 - 29

- König, A. (2012). Vom Dialog zur Intersubjektivität – Lernen in sozialer Interaktion. In: Förster, C., Hammes Di Bernardo, E., Wünsche, M. (Hrsg.). Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar. verlag das netz. S. 16 - 23
- Kramer, R.-T. (2002). Schulkultur und Schülerbiographien. Das "schulbiographische Passungsverhältnis". Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen. Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1995). Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München. Juventa.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., Zschach, M. (2012). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit im Übergangsbereich von Schule und Peerkultur vom Beginn bis zum Ausgang der Sekundarstufe I. In: Krüger, H.-H., Deinert, A., Zschach, M.(Hrsg.). Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen. Budrich. S. 33 - 63
- Kuhn, D., Schüssler, K. (2004). Übergänge in der Gesamtschule in Hessen. In: Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn/Obb. Hatje Cantz. S. 253 - 269
- Lee, J. (1985). Kindheit: Drei begriffliche Modelle. In: Büttner, C., Ende, A. (Hrsg.), Jahrbuch der Kindheit. Kinderleben in Geschichte und Gegenwart. Band 2. Weinheim. Beltz. S. 237 - 249
- Lehmann, R. (2010). Längeres gemeinsames Lernen - erschwert oder erleichtert es den Übergang in weiterführende Schularten? In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., Müller-Frechrich, G. (Hrsg.). Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 127 - 139
- Lehmann, R., Gänsfuß, R., Peek, R. (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 -. Hamburg. o.V.
- Lehmann, R., Lenkeit, J. (2008). Element. Erhebung zum Lese-und Mathematikverständnis. Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin. Humboldt Universität zu Berlin.
- Liegmann, A. (2008). Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse. Bad

Heilbrunn. Klinkhardt.

- Lost, C. (1994). Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen. In: Dudek, P., Tenorth, H.-E. (Hrsg.). Transformationen der deutschen Bildungsgesellschaft: Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim und Basel. Beltz. S. 139 - 148
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a.M. Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1980). Struktur des Denkens. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1985). Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M. Klostermann.
- Meidinger, H.-P. (2010). Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., Müller-Frechrich, G. (Hrsg.). Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 19 - 34
- Menz, S. (2007). Leben im generationalen Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit. In: Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München. Juventa. S. 155 - 176
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (1998). Die Rechte des Kindes. Düsseldorf. VMB.
- Ministerium für Justiz (1966). Familiengesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik mit wichtigen Nebengesetzen. Berlin. Staatsverlag der DDR.
- Müller, K., Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M., Sälzer, Ch., Klieme, E., Köller, O. (Hrsg.). PISA 2013. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster. Waxmann. S. 245 - 274
- Nentwig-Gesemann, I. (1999). Krippenerziehung in der DDR: Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen. Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2001). Die Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitative Sozialforschung. Opladen. Leske + Budrich. S. 275 - 300

- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R., Przyborski, A., Schäffer, B. (Hrsg.). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen. Budrich. S. 25 - 44
- Nohl, A.-M. (2001). Komperative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitative Sozialforschung. Opladen. Leske + Budrich. S. 253 - 273
- Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode: Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, E. (1990). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderung? In: Filipp, S.-H., Aymann, P. (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. München. Psychologie Verlags Union. S. 123 - 138
- Ophuysen, S. van (2006). Zur Problematik der Schulformempfehlung nach der Grundschulzeit und ihrer prognostische Qualität. In: Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G., Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 14). Weinheim und München. Juventa. S. 49 – 79
- Ophuysen, S. van (2006a). Erwartungen an den Übergang und der Start in der weiterführenden Schule. In: Hinz, R., Pütz, T. (Hrsg.). Professionelles Handeln in der Grundschule. Hohengehren. Schneider. S. 77 - 84
- Ophuysen, S. van (2012). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In: Berkemeyer, N., Beutel, S.-I., Järvinen, H., Ophuysen, S. van (Hrsg.). Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln. Carl Link. S. 98 - 121
- Ophuysen, S. van (2013). Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule – eine Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A., Fuchs, M., Hardegger, E., Marti, S. (Hrsg.). 4– bis 12- Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster. Waxmann. S. 43 – 54
- Peirce, Charles S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Perleth, Ch., Sen, M. A. (2010). Zuverlässigkeit von Schulnoten, kongnitiven Fähigkeitstests und Begabungseinschätzung von Eltern für die Wahl der weiteren Schullaufbahn. In: Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., Müller-Frechrich, G. (Hrsg.). Übergänge im Schulwesen.

Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.  
S. 105 - 126

Piaschinski, S. (2009). Macht, Glaube, Tradition- Der Wandel des Gymnasiums von 1800 bis PISA. Hamburg. Dr. Kovac.

Prinz, D. (2010). Bewältigung des Übergangs nach der Grundschulzeit. Prävention von Angst und Angststörungen am Ende der Jahrgangsstufe 4. Hamburg. Dr. Kovac.

Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Weisbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reyer, J. (2006). Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Rolff, H.-G., Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Schulz-Zander, R. (2002). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung- Ergebnisse der zwölften IFS-Repäsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Rolff, H.-G., Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Schulz-Zander, R. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 12). Weinheim und München. Juventa. S. 13 - 50

Rosenberger, K. (2005). Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-)pädagogischen Praxis. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sauer, M. (1998). Vom "Schulehalten" zum Unterricht: Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien. Böhlau.

Schauenberg, M. (2007). Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule: Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München. Herbert Utz.

Schaupp, U. (2012). Soziale Identität und schulische Transition: Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheibe, W. (1974). Zur Geschichte der Volksschule. Band II: 19. und 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.

Schieder, T. (1970). Vom Deutschen Bund zum Deutschen Reich. In: Gebhardt, B., Grundmann, H. (Hrsg.). Handbuch der deutschen Geschichte. Band 3. Stuttgart. Union Verlag. S. 99 - 223

- Sirsch, U. (2000). Probleme beim Schulwechsel: Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule. Münster. Waxmann.
- Schmoltdt, B. (1994). Von der Volksschule zur Sekundarstufe I: Ein historischer Überblick: Entwicklung und Einzelheiten einer Schulart (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 10). Hohengehren. Schneider.
- Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (2007). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München. Juventa. S. 7 - 18
- Stauber, B., Walther, A. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. Juventa. S. 23 – 43
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Schwippert, K. (2012). IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., Schwippert, K. (Hrsg.). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. Waxmann. S. 11 - 25
- Thiersch, S. (2014). Bildungshabitus und Schulwahl: Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen "Erbes". Wiebaden. Springer.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2011). Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBl. S. 530)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2011). Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom 20. Januar 1994 geändert durch Verordnung am 4. Oktober 1994. Erfurt.
- Traub, A. (2005). Ein Freund, ein guter Freund... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen. In: Alt, Ch. (Hrsg.). Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunde und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23 - 62
- Uhl, S. (1999). Für und wider die Einheitsschule: zur Analyse und Klassifizierung von Argumenten deutscher Einheitsschuldebatten im 19./20. Jahrhundert. In: Lesanovsky, W. (Hrsg.), Bildungs- und wissenschaftsgeschichtliche Spuren: Beiträge

- zur Bildungs-, Erziehungs- und Wissenschaftsgeschichte Thüringens (Band 11). Erfurt. Pädagogische Hochschule. S. 131 – 174
- Uhlig, G. (1970). Dokumente zur Geschichte des Schulkwesens in der Deutschen demokratischen Republik. Teil 1: 1945 - 1955. Berlin. Volk und Wissen.
- Ulich, Klaus (1993): Schule als Familienproblem: Konflikte zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt a. M. Fischer.
- Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (1920). Berlin.
- Verfassung des Freistaats Thüringen: Der Freistaat und seine Bürger vom 25. Oktober 1993 (1997). 4. Überarbeitete Auflage. Erfurt. Deutscher Gemeindeverlag.
- Vertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands - Einigungsvertrag – (1990). zuletzt eingesehen am 22.04.2017. verfügbar unter [www.juris/gesetze-im-internet.de/ Einigungsvertrag](http://www.juris/gesetze-im-internet.de/Einigungsvertrag).
- Walther, A. (2000). Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim und München. Juventa.
- Weber, H. (Hrsg.). (1986). DDR.Dokumente zur Geschicht der Deutschen demokratischen Republik 1945 – 1985.München. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wiezorek, C. (2005). Schule, Biographie, Anerkennung. Eine fallbezogenen Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zschach, M. (2008) Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In: Krüger, H.- H., Köhler, S.-M., Zschach, M., Pfaff, N. . Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen. Budrich. S. 280 - 299

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Desweiteren habe ich weder die Hilfe eines Promotionsberaters noch die von Dritte zur Erstellung des Inhalts dieser Dissertation in Anspruch genommen.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder veröffentlicht noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Die Arbeit oder eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung wurde nicht bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht.

Die geltende Promotionsordnung ist mir bekannt.

Weimar, den 12.06.2017